

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Ana Cristina Martinho Dias

Lisboa, junho de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Ana Cristina Martinho Dias

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Tomaz Henriques Serrano Caldeira

Lisboa, junho de 2012

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho representa a conclusão de uma etapa e o alcance de um objetivo muito importante para mim. Foi um percurso marcado por muito trabalho, esforço e dedicação, mas não teria conseguido chegar até aqui sem o apoio e ajuda de muitas pessoas, às quais não quero deixar de agradecer.

Começo por agradecer à Escola Superior de Educação João de Deus, em particular ao Professor Doutor António de Deus Ramos Ponces de Carvalho, Diretor desta instituição, por me ter dado a oportunidade de contactar com a realidade educativa dos Jardins-Escolas onde estagiei ao longo deste último ano e meio.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, por todo apoio, disponibilidade, ajuda e atenção que me prestou, não só para a elaboração deste relatório, mas também por acreditar em mim ao longo de todo o meu percurso nesta ESE.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, que me ajudaram a crescer, a ultrapassar dificuldades e a melhorar a minha postura enquanto futura profissional, em especial aos professores da ESE João de Deus e às educadoras e professoras cooperantes com quem contactei no último ano e meio, pelo tempo, disponibilidade e conselhos que sempre tiveram e deram.

Aos meus colegas da Escola Superior de Educação João de Deus por me terem acolhido, fazendo-me sentir em casa e ajudado a ultrapassar receios e dificuldades, em especial às minhas colegas de turma, por toda a ajuda, companheirismo e amizade ao longo deste último ano e meio.

A todos os meus amigos agradeço a força, a motivação, a compreensão, o reforço positivo e o carinho que sempre demonstraram e por terem estado sempre presentes, nos bons e nos maus momentos da minha vida.

Por último, agradeço à minha família cujo apoio incondicional, carinho, motivação, paciência e compreensão foram essenciais para a conclusão desta etapa.

.

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras	x
INTRODUÇÃO	1
1. Identificação do local de estágio	1
2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional	2
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	3
4. Identificação do grupo de estágio	3
5. Metodologia utilizada	4
6. Pertinência do estágio profissional	6
7. Cronograma do estágio	7
 CAPÍTULO 1 – Relatos diários	 9
Descrição do capítulo	10
1. 1. ^a Secção – Bibe Amarelo	10
1.1. Caracterização da turma	10
1.2. Caracterização do espaço	11
1.3. Rotinas	12
1.4. Horário	15
1.5. Relatos diários e fundamentação teórica	16
2. 2. ^a Secção – Bibe Encarnado	33
2.1. Caracterização da turma	33
2.2. Caracterização do espaço	33
2.3. Rotinas	34
2.4. Horário	35
2.5. Relatos diários e fundamentação teórica	35
3. 3. ^a Secção – Bibe Azul	55
3.1. Caracterização da turma	55
3.2. Caracterização do espaço	55
3.3. Rotinas	56
3.4. Horário	56
3.5. Relatos diários e fundamentação teórica	57

4. 4. ^a Secção – Estágio Intensivo	81
4.1. Caracterização da turma	82
4.2. Caracterização do espaço	82
4.3. Rotinas	82
4.4. Horário	83
4.5. Relatos diários e fundamentação teórica	83
5. 5. ^a Secção – 3.º Ano A	85
5.1. Caracterização da turma	85
5.2. Caracterização do espaço	85
5.3. Rotinas	86
5.4. Horário	86
5.5. Relatos diários e fundamentação teórica	87
6. 6. ^a Secção – 4.º Ano B	110
6.1. Caracterização da turma	110
6.2. Caracterização do espaço	111
6.3. Rotinas	111
6.4. Horário	111
6.5. Relatos diários e fundamentação teórica	112
7. 7. ^a Secção – 1.º Ano B	133
7.1. Caracterização da turma	133
7.2. Caracterização do espaço	134
7.3. Rotinas	134
7.4. Horário	134
7.5. Relatos diários e fundamentação teórica	135
8. 8. ^a Secção – 2.º Ano B	155
8.1. Caracterização da turma	155
8.2. Caracterização do espaço	155
8.3. Rotinas	155
8.4. Horário	156
8.5. Relatos diários e fundamentação teórica	156

CAPÍTULO 2 – Planificações	171
Descrição do capítulo	172
2.1. Fundamentação teórica	172
2.2. Planificações da Educação Pré-Escolar	175
2.2.1. Planificação da área de Conhecimento do Mundo	176
2.2.2. Planificação da área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	179
2.2.3. Planificação da área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática	181
2.3. Planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	183
2.3.1. Planificação da área curricular de Língua Portuguesa	184
2.3.2. Planificação da área curricular de Matemática	187
CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação	189
Descrição do capítulo	190
3.1. Fundamentação teórica	190
3.2. Avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	194
3.2.1. Contextualização da atividade	194
3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	194
3.2.3. Grelha de avaliação	196
3.2.4. Descrição da grelha de avaliação	196
3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico	197
3.2.6. Análise do gráfico	198
3.3. Avaliação da atividade do domínio da Matemática	198
3.3.1. Contextualização da atividade	198
3.3.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação	199
3.3.3. Grelha de avaliação	200
3.3.4. Descrição da grelha de avaliação	202
3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico	202
3.3.6. Análise do gráfico	203

3.4. Avaliação da atividade da área de Estudo do Meio	204
3.4.1. Contextualização da atividade	204
3.4.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação	204
3.4.3. Grelha de avaliação	206
3.4.4. Descrição da grelha de avaliação	208
3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico	208
3.4.6. Análise do gráfico	209
3.5. Avaliação da atividade da área de Matemática	210
3.5.1. Contextualização da atividade	210
3.5.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação	210
3.5.3. Grelha de avaliação	212
3.5.4. Descrição da grelha de avaliação	214
3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico	215
3.5.6. Análise do gráfico	215
Reflexão final	216
1. Considerações finais	216
2. Limitações	217
3. Novas pesquisas	218
Referências bibliográficas	219
Anexos	229

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de estágio	8
Quadro 2 – Horário do Bibe Amarelo A	15
Quadro 3 – Horário do Bibe Encarnado A	35
Quadro 4 – Horário do Bibe Azul A	57
Quadro 5 – Horário do 2.º Ano B	83
Quadro 6 – Horário do 3.º Ano A	86
Quadro 7 – Horário do 4.º Ano B	111
Quadro 8 – Horário do 2.º Ano B	156
Quadro 9 – Planificação de uma atividade da área de Conhecimento do Mundo ..	176
Quadro 10 – Planificação de uma atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	179
Quadro 11 – Planificação de uma atividade do domínio da Matemática	181
Quadro 12 – Planificação de uma atividade da área de Língua Portuguesa	184
Quadro 13 – Planificação de uma atividade da área de Matemática	187
Quadro 14 – Escala de avaliação utilizada	193
Quadro 15 – Grelha de critérios e cotações	195
Quadro 16 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	196
Quadro 17 – Grelha de critérios e cotações	200
Quadro 18 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do domínio da Matemática	201
Quadro 19 – Grelha de critérios e cotações	205
Quadro 20 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade da área de Estudo do Meio	207
Quadro 21 – Grelha de critérios e avaliações	212
Quadro 22 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade da área de Matemática	213

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Material matemático Blocos Lógicos	20
Figura 2 – Fantocheiro do Jardim-Escola de Albarraque	32
Figura 3 – Material matemático Calculadores Multibasicos	58
Figura 4 – Cartilha Maternal	70
Figura 5 – Corredor do Jardim-Escola de Albarraque	72
Figura 6 – Construção do peixe com o 5.º Dom de Froebel	100
Figura 7 – Caracterização de D. Afonso IV	101
Figura 8 – Ementa elaborada por um dos grupos	131
Figura 9 – Horário do 1.º Ano B	135
Figura 10 – Material matemático Cuisenaire	139
Figura 11 – Material utilizado na aula de Matemática	152
Figura 12 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	197
Figura 13 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Matemática	203
Figura 14 – Resultados da avaliação atividade da área de Estudo do Meio	209
Figura 15 – Resultados da avaliação da atividade da área de Matemática	215

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito das unidades curriculares de Estágio Profissional I, II e III, referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º Ciclo de Estudos – Modelo de Bolonha), realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

Este relatório corresponde ao estágio efetuado nos três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar e nos quatro níveis de ensino do 1.º Ciclo, com a duração de 3 semestres letivos consecutivos.

Este documento foi redigido segundo o novo acordo ortográfico.

1. Identificação do local de estágio

O Estágio Profissional relativo à Educação Pré-Escolar foi realizado no Jardim-Escola João de Deus de Albarraque, no período de 12 de outubro de 2010 a 18 de fevereiro de 2011.

O referido Jardim-Escola situa-se na localidade de Albarraque, freguesia de Rio de Mouro, no concelho de Sintra e abrange as valências de Berçário, Creche, Educação Pré-Escolar e Atividades de Tempos Livres do 1.º Ciclo.

A nível organizacional, existe uma sala para cada faixa etária, sendo que os tempos livres do 1.º Ciclo funcionam num piso inferior em relação às restantes salas. Para além dos referidos espaços, existe ainda uma sala de apoio ao Bibe Amarelo, uma sala de televisão onde também estão disponíveis inúmeros livros, um ginásio, um refeitório e duas casas de banho para as crianças. Existem também diversas áreas destinadas ao pessoal docente e não docente do Jardim-Escola.

No exterior, existem dois espaços distintos, um destinado ao recreio, onde se encontram diversas estruturas para as crianças brincarem e outro onde existe uma pequena horta e alguns animais.

Trata-se de um Jardim-Escola amplo e bastante acolhedor, possuindo uma decoração muito atrativa e cuidada.

Relativamente ao Estágio Profissional realizado no âmbito do 1.º Ciclo, este foi desenvolvido no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, no período de 14 de março de 2011 a 27 de janeiro de 2012.

Este Jardim-Escola está situado no centro da cidade de Lisboa, mais precisamente na Rua Conde Arnoso, n.º 3. Insere-se numa zona habitacional,

comercial e de serviços, e abrange as valências de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É composto por um edifício dividido em dois pisos, sendo que o piso 0 é ocupado pelas salas da Creche, do Pré-escolar e do 1.º ano do 1.º Ciclo. Neste piso encontra-se ainda o salão, a cozinha, o refeitório, uma sala de professores, o gabinete da direção e uma casa de banho para as crianças e outra para o pessoal docente e não docente. No 1.º piso funcionam as restantes salas do 1.º Ciclo, existindo ainda o ginásio, uma sala de informática, uma biblioteca e duas casas de banho para as crianças.

O espaço exterior é constituído por duas zonas de recreio, uma coberta e com piso de borracha, e outra com uma estrutura de baloiços.

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

O presente relatório é composto por uma introdução, três capítulos e uma reflexão final. Na introdução, inclui-se a caracterização do local de estágio, a descrição da estrutura do relatório e a importância da sua elaboração, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio profissional e a respetiva cronologia.

O capítulo 1 é constituído pelos relatos diários e respetivas inferências fundamentadas cientificamente. Este divide-se em oito secções, cada uma relativa a um dos sete momentos de estágio profissional e ao estágio intensivo. No início de cada secção será apresentada uma caracterização da turma e do espaço onde decorreu o momento de estágio correspondente, bem como as rotinas e horário do grupo.

No capítulo 2, correspondente às planificações, serão apresentados os planos de aula relativos a algumas atividades lecionadas por mim, bem como as respetivas metodologias/estratégias sustentadas cientificamente.

No terceiro capítulo, designado de Dispositivos de Avaliação, encontram-se os dispositivos de avaliação elaborados durante a prática pedagógica. Será efetuada uma fundamentação teórica relativa à importância da avaliação, seguida da apresentação e análise dos dispositivos relativos à Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por último, na reflexão final, serão apresentados os principais objetivos alcançados ao longo do estágio, bem como uma reflexão sobre toda a prática pedagógica, as limitações sentidas e as novas pesquisas que pretendo efetuar.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

Antes de mais, a elaboração deste trabalho reveste-se de grande importância na medida em que constitui um elemento essencial e necessário para a conclusão do Mestrado e consequente certificação profissional, pois só após esse momento estarei apta para exercer a profissão.

A realização deste relatório implicou pesquisa, investigação, estudo e reflexão sobre conceitos, ideias e metodologias que contribuíram para construção do conhecimento sobre o ensino. Através das pesquisas efetuadas para a fundamentação teórica das práticas que observei e que desenvolvi, pude tomar conhecimento das diferentes perspetivas de vários autores, refletir sobre as mesmas e tirar as minhas próprias conclusões, o que contribuiu para a minha formação como futura profissional.

Segundo Loughran (2002), citado por Flores & Simão (2009, p. 34), “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores.”

O desenvolvimento do estágio acompanhado pela elaboração deste relatório, permitiu uma articulação contínua entre a prática e a reflexão sobre a prática, sustentada por um enquadramento teórico. Este modelo de formação de docentes vai de encontro ao defendido por Nóvoa (1992, p. 28), ou seja, que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.”

Deste modo, a realização deste relatório permitiu-me também desenvolver hábitos de leitura, pesquisa e reflexão que me irão ajudar a tornar-me numa docente atualizada, capaz de pesquisar e integrar novas metodologias.

Importa ainda referir que este relatório irá constituir um importante instrumento de apoio para a minha atividade profissional, pois estão aqui compiladas todas as atividades que observei e vivenciei ao longo de toda a prática pedagógica.

4. Identificação do grupo de estágio

Relativamente ao primeiro semestre, correspondente ao estágio em Educação Pré-Escolar, o meu grupo de estágio foi constituído apenas por mim. Apesar de não ter partilhado esta experiência com qualquer colega de estágio, esta situação foi bastante vantajosa para mim.

É importante referir que não realizei a Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação João de Deus, mas sim noutra Escola Superior de Educação, pelo que o início do Mestrado foi um momento marcado por alguns receios, pois até aqui nunca tinha contactado com a realidade educativa desenvolvida nesta instituição. Assim, o facto de estar sozinha, permitiu um maior acompanhamento por parte das educadoras cooperantes, que demonstraram sempre um grande cuidado em orientar as suas práticas de acordo com as minhas necessidades.

No segundo semestre passei a integrar um grupo de estágio constituído por mim e pelas colegas Patrícia e Jani; no terceiro semestre realizei o estágio apenas com a Patrícia.

Tanto no segundo como no terceiro semestre, o grupo de estágio funcionou bastante bem, visto que existiu sempre um grande companheirismo e espírito de entreajuda entre todos os elementos, o que se refletiu diariamente na nossa prática pedagógica. Segundo Flores & Simão (2009, p. 51), a aprendizagem reflexiva deve ser “assistida por pares.” Os mesmos autores afirmam que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (Flores & Simão, p. 31).

A integração nestes grupos de estágio diferentes permitiu analisar e refletir, em equipa, não só sobre as práticas observadas, mas também sobre a nossa prestação ao longo de todo o estágio.

5. Metodologia utilizada

No que se refere à metodologia de recolha de dados utilizada ao longo do estágio, tratou-se de uma metodologia de índole qualitativa, sendo que os principais instrumentos de recolha de dados foram a observação e a análise documental.

Relativamente à observação e segundo Ludke & André (1986), este é um método importante na pesquisa educacional, pois permite ao pesquisador encontrar dados que através de outras metodologias não seria possível conseguir. As mesmas autoras referem que existem diversas formas de utilizar esta metodologia, em que o observador pode assumir um papel participante ou revelar parcialmente a sua identificação ou ainda manter-se totalmente oculto.

É de referir que ao longo de todo o estágio, a observação realizada teve um carácter de observação participante, sendo que, sem descurar o papel de observador, foi possível participar na atividade do grupo, ajudando sempre que pensava ser

necessário ou solicitado pelos docentes cooperantes. Também é importante salientar que, apesar de se tratar de uma observação participante, o registo da mesma não foi feito em simultâneo, ou seja, a redação do que foi observado foi feita posteriormente à observação.

Para além de participante, a observação foi também direta. Segundo Deshaies (1997, p. 296), “a observação é directa quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das acções, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação.”

Quivy & Campenhoudt (2003, p. 164) reforçam esta ideia salientando que a observação direta implica a recolha de informações efetuada diretamente pelo próprio investigador, pois “apela diretamente ao seu sentido de observação.” Os mesmos autores afirmam que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 197).

Relativamente à análise documental, segundo Ludke & André (1986), esta é uma metodologia que consiste na pesquisa de materiais escritos, sendo que este método é importante e pode ser utilizado em conjunto com outros tipos de análise. Bell (1993), citado por Calado & Ferreira (2005, p. 2), reforça esta ideia, referindo que a análise documental pode ser seguida em duas perspetivas, nomeadamente, “servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis do objecto em estudo; ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo de um projecto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios.”

Neste caso, a análise documental constituiu um complemento da observação direta. Ao longo do estágio foram consultados alguns materiais escritos facultados pelos docentes cooperantes, nomeadamente os Projetos Curriculares de algumas turmas, para proceder à caracterização das mesmas.

Metodologicamente, este relatório foi realizado de acordo com as normas APA (American Psychological Association) e Azevedo (2000) de forma a organizar a construção do trabalho que realizei.

6. Pertinência do Estágio Profissional

Do meu ponto de vista, a realização do Estágio Profissional é extremamente importante para os meus desenvolvimentos: pessoal e como futura docente. Esta componente de formação permite o contacto com a realidade educativa, o que possibilita a aquisição de aprendizagens que de outra forma não seriam possíveis, pois tal como refere Calderhead, citado por Pacheco (1995, p. 38), “aprender a ensinar é um processo articulado entre a teoria e prática e depende de um contexto prático.”

De um modo geral, o estágio prepara para o futuro. Alegria *et al.* (2001, 57), referem que:

“ao proporcionar diferentes possibilidades de aproximação ao contexto educativo, o estágio cria condições para a autonomia. No decurso desse ano de experiência, o futuro docente desenvolve as competências indispensáveis ao exercício da profissão, por meio da participação em múltiplas atividades que têm lugar na escola, pela experiência que adquire no campo da didática, refletindo e avaliando criticamente as diferentes estratégias educativas que vai ensaiando.”

Deste modo, a prática pedagógica reveste-se de grande pertinência, pois permite: pôr em prática o que até aqui só tínhamos abordado na teoria, enfrentar obstáculos, aprender com os nossos erros, lidar com situações inesperadas e viver experiências únicas. Alonso & Roldão (2005, p. 29), afirmam que durante este percurso, “adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade.”

Peterson (2003, p. 67), reforça esta ideia, afirmando que a prática pedagógica é um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser no futuro profissional, aproximando-o da realidade e permitindo-lhe aprender fazendo. O mesmo autor salienta ainda que a prática pedagógica constitui um exercício excelente e abrangente que possibilita ao aluno, futuro professor, “verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação” (Peterson, 2003, p. 67).

Para mim a realização deste estágio teve ainda uma importância acrescida, uma vez que ao longo da minha formação inicial, no 1.º ciclo de estudos, realizado noutra escola superior, o meu contacto com o contexto real foi muito reduzido. Assim, esta experiência não só contribuiu para o meu crescimento como futura profissional, mas também me ajudou a superar receios e inseguranças, tornando-me mais confiante e preparada para o futuro.

7. Cronograma do estágio

O período do Estágio Profissional I, II e III teve início no dia 12 de outubro de 2010 e terminou no dia 27 de janeiro de 2012, com uma carga horária semanal de 12 horas, distribuídas por três manhãs, das 9:00 às 13:00. Este período de estágio encontra-se dividido em oito secções, das quais três correspondem ao estágio desenvolvido no Pré-Escolar, quatro ao estágio desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma secção é dedicada ao Estágio Intensivo, que no meu caso também decorreu numa turma do 1.º Ciclo.

Ao longo da prática pedagógica observei inúmeras atividades realizadas pelas educadoras e professores e pelos meus colegas estagiários. Foi-me também solicitado a planificação e dinamização de aulas em todos os momentos de estágio, programadas e avaliadas pelo professor cooperante, bem como diversas aulas surpresa e uma aula programada assistida e avaliada pelas Professoras Orientadoras da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica.

No Quadro 1 apresento o cronograma de estágio, no qual evidencio a distribuição de todos estes momentos ao longo de todo o período de estágio, bem como o tempo dedicado à pesquisa bibliográfica e elaboração do presente relatório de estágio. No referido cronograma está também contemplada a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional, que teve lugar no dia 14 de fevereiro de 2012 numa turma do 1.º ano do Ensino Básico.

Quadro 1 – Cronograma de estágio

Atividades	2010					2011									
	Ano					Ano									
	Mês					Mês									
Semana	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Estágio															
Aulas programadas															
Aulas surpresa Educadora/Professora															
Aulas surpresa Orientadoras															
Reuniões de Estágio															
Pesquisa Bibliográfica															
Elaboração do Relatório															

Atividades	2011					2012									
	Ano					Ano									
	Mês					Mês									
Semana	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Estágio															
Aulas programadas															
Aulas surpresa Educadora/Professora															
Aulas surpresa Orientadoras															
Reuniões de Estágio															
Pesquisa Bibliográfica															
Elaboração do Relatório															

Atividades	2011					2012									
	Ano					Ano									
	Mês					Mês									
Semana	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Estágio															
Aulas programadas															
Aulas surpresa Educadora/Professora															
Aulas surpresa Orientadoras															
Reuniões de Estágio															
Pesquisa Bibliográfica															
Elaboração do Relatório															

Bibe amarelo - 3 anos	
Bibe encarnado - 4 anos	
Bibe azul - 5 anos	
Estágio intensivo	
Bibe azul claro - 3.º ano	
Bibe azul escuro - 4.º ano	
Bibe castanho - 1.º ano	
Bibe verde - 2.º ano	

CAPÍTULO 1 – RELATOS DIÁRIOS

Descrição do capítulo

Neste capítulo será efetuada uma narrativa de todas as práticas observadas ao longo do estágio profissional, bem como as estratégias desenvolvidas, em contexto de sala de aula, as atividades que planifiquei e coloquei em prática. Cada relato diário será seguido de uma reflexão crítica e respetiva fundamentação teórica.

O presente capítulo encontra-se dividido em oito secções, correspondendo cada uma a um momento de estágio. Assim, a primeira secção refere-se ao estágio realizado no Bibe Amarelo A, a segunda no Bibe Encarnado A, a terceira no Bibe Azul A, a quarta refere-se à semana de contacto com a realidade educativa, a quinta secção ao 3.º ano A, a sexta ao 4.º ano B, a sétima ao 1.º ano B e a oitava ao 2.º ano B.

A estrutura de trabalho é idêntica em todas as secções. Em primeiro lugar é apresentada uma caracterização da turma e do espaço, seguidas de uma descrição das rotinas diárias, bem como o horário semanal da turma. Por fim, são apresentados os relatos diários e respetivas inferências fundamentadas cientificamente.

Ao longo dos relatos diários poderão surgir fotografias ou esquemas ilustrativos das atividades realizadas.

1. 1.ª Secção

Esta secção corresponde ao primeiro momento de estágio realizado no período de 12 de outubro de 2010 a 12 de novembro de 2010. Este momento de estágio teve lugar na sala do Bibe Amarelo A, com a educadora titular do grupo Cátia Tomás.

1.1. Caracterização da turma

A turma do Bibe Amarelo A é constituída por vinte e três crianças, das quais onze são rapazes e doze são raparigas, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. As crianças deste grupo, bem como de todo o Jardim-Escola, são provenientes de um contexto socioeconómico médio/baixo.

De uma forma geral, trata-se de um grupo relativamente calmo, existindo duas crianças com problemas de comportamento, em que uma delas se destaca, criando muitas vezes momentos de indisciplina, dificultando assim o normal desenvolvimento do trabalho para o restante grupo.

Relativamente a dificuldades de aprendizagem, pelo que me foi possível observar, existe uma criança no grupo que apresenta maiores dificuldades de aprendizagem.

1.2. Caracterização do espaço

As atividades do Bibe Amarelo A desenvolvem-se em dois espaços distintos, existindo uma sala principal e uma sala de apoio, em que os dois grupos do Bibe Amarelo se revezam na ocupação das mesmas. De um modo geral, as atividades do domínio da Matemática e Expressão Plástica têm lugar na sala principal e as atividades da área do Conhecimento do Mundo e Estimulação à Leitura têm lugar na sala de apoio. No entanto, é de salientar que esta divisão não é rígida, podendo ser alterada conforme as necessidades das educadoras.

Na sala principal é possível distinguir três áreas distintas, nomeadamente a área do tapete, a área das mesas e um terceiro espaço que abarca o cantinho da leitura e a área da casinha. No primeiro espaço têm lugar as atividades realizadas em grande grupo, na área das mesas as crianças desenvolvem variadas atividades das diversas áreas de aprendizagem e por último, no cantinho da leitura e na área da casinha, as crianças podem brincar e explorar livremente os materiais disponíveis nestes espaços.

Nesta sala existem ainda imensos materiais de apoio às educadoras, nomeadamente materiais de Matemática e Expressão Plástica. A organização do espaço é muito importante, pois conforme referem Post & Hohmann (2007, pp. 14-15), no jardim-de-infância o ambiente físico deve ser seguro e convidativo, pois as crianças devem ser livres de se movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas desenvolvendo diferentes capacidades.

É ainda de salientar que do ponto de vista estético, esta sala apresenta cores bastante vivas e apelativas, em que nas paredes da mesma estão expostos diversos trabalhos realizados pelas crianças ao longo do tempo.

Para além das atividades já referidas, é também nesta sala que as crianças dormem a sesta, pelo que, enquanto as crianças almoçam, a mesma é modificada e adequadamente preparada para o efeito.

Relativamente à sala de apoio, esta constituiu um espaço de dimensões mais reduzidas, no qual são realizadas apenas atividades em grande grupo.

1.3. Rotinas

Todos os dias ocorrem determinadas atividades que se repetem de uma forma constante, que se designam de rotinas. Para Zabalza (1998a, p. 169), a rotina consiste “numa repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala.”

Assim, as rotinas constituem um meio para as crianças vivenciarem o que se desenrolará ao longo do seu dia. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p. 40) definem estas rotinas como educativas, uma vez que são propositadamente planeadas pelo educador e são do conhecimento das crianças, que através delas “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão.”

De acordo com Zabalza (1998b, p. 52), as rotinas assumem um papel fundamental na fase de definição do contexto educativo, pois atuam como “organizadores estruturais das experiências quotidianas”, na medida em que clarificam a estrutura, possibilitando o “domínio do processo a ser seguido”, para além de substituírem a “incerteza do futuro” por um esquema que se conhece e, portanto, “fácil de se assumir.” Deste modo, as rotinas são bastante importantes pois transmitem segurança e tranquilidade às crianças.

▪ Acolhimento

No Jardim-Escola João de Deus de Albarraque, e relativamente ao pré-escolar, as manhãs têm início com o acolhimento das crianças no ginásio. Este acolhimento decorre entre as 8h30 e as 9h20/ 9h30 da manhã. Todas as crianças estão dispostas em roda, devidamente acompanhadas pelas educadoras e estagiárias. Em grande grupo cantam-se diversas canções infantis e efetuam-se os respetivos gestos.

A roda organiza-se da seguinte forma: no centro encontram-se as crianças mais novas (3 anos), correspondentes ao Bibe Amarelo, acompanhadas por uma das educadoras deste bibe. De seguida, e formando uma roda maior, estão as crianças de 4 e 5 anos, dos Bibes Encarnado e Azul, respetivamente. Estas crianças estão também acompanhadas por uma das educadoras do grupo. No exterior da roda encontram-se as estagiárias.

Zabalza (1998b, p. 194) refere que este momento constitui “um excelente momento para proporcionar às crianças oportunidades de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, movimento, etc.” Trata-se de um momento bastante lúdico, cheio de alegria, cumplicidade e de afetividade por

parte das educadoras para com as crianças, fazendo-as sentir bem recebidas e integradas no grande grupo onde estão acolhidas e seguras. Conforme refere Cordeiro (2010, p. 371), este é “o primeiro contacto do dia entre as crianças e o educador, como tal é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola.”

▪ **Higiene**

Os momentos de higiene estão presentes ao longo de toda a rotina diária das crianças. Estes momentos consistem na ida à casa de banho e acontecem no início da manhã, antes e depois dos recreios e antes e depois das refeições. A ida à casa de banho é sempre acompanhada por um adulto.

Estes momentos de higiene são essenciais para o crescimento saudável das crianças. Segundo Cordeiro (2010, p. 105), “a lavagem das mãos é reconhecida (...) nos jardins-de-infância como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças.”

Para além deste aspeto, os momentos de higiene promovem também o desenvolvimento da autonomia das crianças, pois estas sentem o gosto de serem crescidas e adquirem o sentido de responsabilidade em relação ao cuidado do seu corpo (Cordeiro, 2010, p. 373).

▪ **Recreio**

Ao longo do estágio realizado no Bibe Amarelo, pude constatar a existência de um momento de recreio a meio do período da manhã. Geralmente, este ocorre no exterior sempre acompanhado pelas educadoras, em que estas se revezam na realização do seu próprio intervalo. Quando se verificam condições climatéricas adversas, o recreio é realizado na sala de aula.

O recreio constitui um momento de descontração, no qual as crianças podem exteriorizar as suas emoções, libertarem e recarregarem baterias. Jensen (2002, p. 78) aponta a necessidade de se promover um tempo de descanso “durante alguns minutos depois de uma nova aprendizagem.” Por sua vez, Cordeiro (2010, p. 372) afirma que se “o momento anterior foi académico (...) impõe-se agora um de brincadeira.”

Cordeiro (2010, p. 377) salienta ainda que o tempo de recreio no exterior é de extrema importância para as crianças, pois representa uma oportunidade diária para as mesmas “se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos.”

Para além da importância já referida, o recreio constitui também um momento importante de socialização, uma vez que permite às crianças a interação entre pares e com as educadoras, através de diálogos, jogos e brincadeiras.

▪ **Almoço**

O almoço tem sempre lugar no refeitório e começa a ser servido a partir das 12h30, para as crianças do Bibe Amarelo. Ao longo do estágio, pude verificar que os almoços são sempre equilibrados, diversificados e em proporções adequadas, em que elas podem repetir, se assim o solicitarem.

Este momento é sempre acompanhado pelas educadoras, em que as crianças se alimentam autonomamente, existindo, no entanto e em particular no Bibe Amarelo, algumas que ainda necessitam de auxílio. Quando estive presente nos almoços, prestei apoio às crianças que ainda tinham dificuldades, procurando sempre motivá-las e estimulá-las no sentido de desenvolverem a sua autonomia nesta tarefa.

Para além da função de alimentar, o almoço intervém também na socialização e no desenvolvimento da autonomia das crianças. Para Cordeiro (2010, p. 373) este momento serve também para transmitir “implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição.” Noções essas que são transmitidas pelos adultos que acompanham a refeição.

▪ **Sesta**

Após o almoço, as crianças do Bibe Amarelo dormem a sesta. Depois de saírem do refeitório, as crianças, acompanhadas por um adulto, efetuam a sua higiene e posteriormente encaminham-se para a sala que já se encontra preparada para esse momento. A sala é escurecida e promove-se um ambiente de silêncio e tranquilidade. As crianças descalçam-se e deitam-se autonomamente, em que algumas ainda recorrem à chucha ou a outro objeto que lhes pertença para conseguirem adormecer.

A sesta reveste-se de grande importância nesta faixa etária, pois como afirma Vilela (2004), o “descanso é fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo que quando dorme, esta sonha e descansa.” Ainda segundo esta autora, o sono recarrega as baterias do sistema nervoso da criança. Post & Hohmann (2007, p. 241) reforçam esta ideia, afirmando que “a sesta proporciona às crianças a oportunidade de recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue.”

Cordeiro (2010, p. 373) salienta que como se trata de um momento de descanso, deve proporcionar às crianças um ambiente calmo, estimulando a sua autonomia, pelo que as crianças se devem deitar sozinhas.

Conforme já referi anteriormente, pude constatar que a maioria das crianças utiliza objetos de pertença para adormecer. Cordeiro (2010, p. 374) designa-os de “objetos de transição”, salientando que os mesmos são importantes no momento de adormecer, pois criam o elo entre os pais e a escola, gerando nas crianças uma sensação de conforto e tranquilidade.

1.4. Horário

O horário do Bibe Amarelo A apresenta-se de seguida no Quadro 2.

Quadro 2 – Horário do Bibe Amarelo A

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00m	Acolhimento – canções de roda, jogos e higiene				
9h45m	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo
10h30m	Recreio				
11h10m	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
11h45m	Estimulação à Leitura	Expressão Plástica	Estimulação à Leitura	Movimento	Estimulação à Leitura
12h30m	Higiene e Almoço				
13h00m	Sesta, Levantar e Higiene				
15h00m	Expressão Plástica	Música	Expressão Plástica	Estimulação à Leitura	Expressão Plástica
15h30m	Lanche				
16h00m	Jogos Orientados				
16h30m	Brincadeiras nos Cantinhos				

1.5. Relatos diários e fundamentação teórica

Terça-feira, 12 de outubro de 2010

Este foi o meu primeiro dia de estágio e teve início com uma recepção a todas as estagiárias por parte da diretora do Jardim-Escola de Albarraque. Para mim, este foi um momento muito acolhedor pois constituiu a minha primeira experiência de prática pedagógica num Jardim-Escola João de Deus, e senti-me muito bem recebida.

Depois deste momento, a diretora encaminhou as minhas colegas para as respetivas salas e levou-me a conhecer o Jardim-Escola, pois eu era a única estagiária que ainda não o conhecia, visto que fiz a licenciatura noutra escola superior de educação e não estagiei nos centros de estágio definidos pela Escola Superior de Educação João de Deus. De seguida, levou-me até ao ginásio onde estava o Bibe Amarelo A.

Quando cheguei, a turma estava a terminar uma aula de movimento, pelo que a educadora me apresentou aos meninos e pediu a todos que me dissessem o seu nome, um de cada vez.

Depois do recreio, tive oportunidade de assistir a uma aula de Conhecimento do Mundo, na qual a educadora trabalhou o sentido do tato. A educadora levou uma caixa com várias peças de madeira, cobertas com materiais de diferentes texturas (liso, rugoso, macio e áspero). À medida que ia tirando as peças e explicando a respetiva textura, a educadora passou-as pelas crianças de modo a que todas as pudessem sentir.

No final desta atividade, todos formaram um comboio e dirigiram-se para o refeitório. Seguiu-se uma ida à casa de banho e a sesta.

▪ Inferências

Para além da forma calorosa e acolhedora com que fui recebida neste meu primeiro dia de estágio profissional num Jardim-Escola João de Deus, um dos aspetos que mais me marcou nesta manhã foi a interação comunicativa que a educadora estabeleceu com as crianças, nomeadamente na aula de Conhecimento do Mundo. Esta realizou sempre questões dirigidas, promovendo a participação das crianças, incentivando-as a pensar e suscitando a sua curiosidade. A educadora assegurou

também que todas as crianças participassem e estivessem envolvidas na atividade, promovendo também a interação entre pares.

Damas *et al.* (2010, p. 5) salientam que “é importante a acção dos Professores perante os materiais que usam, as questões que suscitam e as interacções que promovem”. Mendes & Delgado (2008, p.13) reforçam esta afirmação, referindo que “o educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam. Estes autores mencionam ainda que “as interacções que se estabelecem entre as crianças são importantes”, pois promovem uma aprendizagem cooperativa. Este tipo de aprendizagem deve ser promovido em contexto de sala de aula, permitindo que a criança interaja com os outros. Importa referir que esta metodologia não se verificou apenas neste dia, mas também ao longo de todo este período de estágio.

Sexta-feira, 15 de outubro de 2010

Este dia teve início com uma aula de Conhecimento do Mundo, na qual a educadora deu continuidade à atividade realizada no dia anterior.

Após uma breve revisão dos sentidos, nomeadamente o sentido da visão, do olfato e do tato, a educadora colocou num saco opaco as peças com diferentes texturas, utilizadas na atividade do dia anterior. De seguida, vendou os olhos a uma criança e pediu que tirasse uma peça do saco. Sem ver, utilizando apenas o tato, a criança teve de identificar a textura da peça escolhida. A atividade repetiu-se diversas vezes com outros objetos e com as crianças. No final, formou-se um comboio e todos se dirigiram para o recreio.

Mais tarde, tive oportunidade de assistir a uma aula do domínio da Matemática, na qual a educadora utilizou material alternativo para trabalhar os conceitos de grande, pequeno e médio. Inicialmente, a educadora construiu duas torres com peças de lego, uma grande e outra pequena, questionando as crianças sobre as mesmas. De seguida, construiu uma terceira torre de tamanho médio, analisando-a em conjunto com as crianças. Após este momento, a educadora deu-lhes oportunidade para que fossem elas a construir torres de diversos tamanhos.

No final desta atividade, trabalhou-se ainda os conceitos de alto, médio e baixo, sendo que desta vez, a educadora chamou algumas crianças e comparou as suas alturas.

Depois da atividade todos se dirigiram para as suas mesas e realizou-se uma atividade na qual as crianças tinham de desenhar uma linha sobre uma tracejada já

existente na folha e, de seguida, tinham de colar um fio de lã sobre outra linha tracejada.

Considero ainda importante referir que nesta semana tinha entrado um menino novo para a turma.

▪ Inferências

Um dos aspetos que mais me marcou durante esta manhã foi o facto de o menino que tinha entrado há pouco tempo para a turma ter passado grande parte da manhã a chorar. Ele ainda se estava a adaptar e foi notório que se sentia assustado, triste, ansioso e muito dependente da educadora titular.

Segundo Post & Hohmann (2007, pp. 214-215):

“uma criança pode sentir-se particularmente vulnerável quando é deixada num local que não é a sua casa, com pessoas que não lhe são familiares. Uma vez que ainda não possui uma adequada noção de tempo, a criança não consegue perceber a diferença entre ser deixada por 6 horas ou ser deixada para sempre.”

Deste modo, e de acordo com os mesmos autores, as emoções das crianças no início do seu primeiro dia no infantário podem variar entre o desconforto, a ansiedade ou o medo até à mágoa, solidão ou desespero, face ao abandono da zona de conforto familiar.

No entanto, pude também observar que a educadora tentou sempre acalmar a criança e integrá-la nas atividades da manhã. Esta atitude vai de encontro ao referido por Post & Hohmann (2007, p. 26), ou seja, que “nestas alturas é importante que o educador lhe dê sempre as boas vindas, se mantenha calmo e fique ao pé da criança de forma a dar-lhe contacto físico até que a criança recupere”, de modo a que ela sinta que é um espaço onde, apesar de não estar com a família, se sente segura, acarinhada e acompanhada.

Segunda-feira, 18 de outubro de 2010

O dia teve início com uma aula de Conhecimento do Mundo. Esta aula teve lugar na sala de música e como tema o sentido da audição. Depois de uma breve revisão dos sentidos já falados anteriormente, a educadora introduziu o da audição, pedindo às crianças para fazerem silêncio de modo a ouvirem os sons que rodeiam o Jardim-Escola.

De seguida, realizou-se um jogo com alguns instrumentos musicais. A educadora chamou uma criança, vendou-lhe os olhos e tocou um instrumento. Depois de os destapar, foi pedido à criança que identificasse o instrumento tocado. Este procedimento repetiu-se com mais alguns meninos. De uma forma geral, todos conseguiram identificar o instrumento.

Realizou-se um segundo jogo. Desta vez, a educadora tocava três instrumentos diferentes e a criança tinha de os identificar pela ordem correta. Neste jogo o grau de dificuldade era maior. Todos conseguiram realizar o exercício com sucesso, sendo que sempre que uma criança tinha maior dificuldade, a educadora tocava os instrumentos novamente para que o aluno os conseguisse identificar.

Durante esta aula, realizou-se ainda um terceiro jogo. Desta vez, a educadora distribuiu uma maraca a cada menina. De seguida, cantou-se uma canção e as meninas acompanhavam com as maracas. Após repetir-se o jogo duas vezes, as meninas passaram as maracas aos meninos e fez-se o jogo mais duas vezes. Seguidamente, a educadora distribuiu pelas meninas maracas diferentes das anteriores e todos acompanharam a canção com o seu instrumento, em que ia pedindo para tocarem: baixinho, alto, depressa e devagar. No final, a educadora passou a caixa pelas crianças para todos arrumarem o seu instrumento, formou-se um comboio e todos se dirigiram para o recreio.

▪ Inferências

O uso de jogos no contexto educativo pode contribuir de uma forma crucial para uma aprendizagem ativa, pois através do jogo, a criança explora os materiais, trabalha a abstração, desenvolve o seu conhecimento e ao mesmo tempo aprende os conteúdos trabalhados.

Conforme refere Antunes (2005, p. 36), “o jogo constitui uma ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que adora jogar e desenvolve níveis diferentes da sua experiência pessoal e social.” O mesmo autor refere ainda que o jogo ajuda a criança a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor e estimulador da aprendizagem.

Segundo Gervilla (1997), citada por Caldeira (2009b, p. 347), “o jogo constitui um meio de interação da criança com o meio envolvente, que a leva a explorar e a conhecer, desenvolvendo ao mesmo tempo capacidades intelectuais, afectivas e sociais.”

Ao longo de toda a manhã pude verificar que a educadora recorreu a diversos jogos para trabalhar os conteúdos pretendidos, recorrendo ao lúdico para motivar e envolver as crianças na construção da sua aprendizagem.

Terça-feira, 19 de outubro de 2010

A manhã iniciou-se com uma aula de Conhecimento do Mundo que teve como tema o sentido da audição. Depois de rever o que tinha sido falado no dia anterior, realizou-se um jogo no qual as crianças, uma a uma e de olhos vendados, tinham de identificar um determinado som, a sua direção e segui-lo. A atividade realizou-se várias vezes, em que o grau de dificuldade foi aumentando gradualmente.

Após a realização do jogo, a educadora solicitou a uma criança para ir ao gabinete da diretora do Jardim-Escola pedir emprestado o livro *O Ratinho Torto*. Eu acompanhei a criança e quando regressámos a educadora contou a referida história, que foi seguida de uma breve conversa sobre a mesma. Formou-se um comboio e todos se dirigiram para o recreio.

De seguida, teve lugar uma aula do domínio da Matemática, com o material estruturado Blocos Lógicos (Figura 1). A educadora iniciou a aula com um pequeno jogo no qual chamou algumas crianças, uma a uma, para retirar de um saco uma peça. Sem ver a peça, a criança teria de identificar a sua forma e espessura. Depois de repetir o jogo algumas vezes, a educadora espalhou o material pelo tapete e pediu a alguns alunos para irem buscar uma peça com determinada característica, por exemplo: uma peça azul, triangular, grossa e pequena. Também fez diversos pedidos com peças de atributos diferentes.



Figura 1 – Material matemático Blocos Lógicos

Ao longo desta atividade, a educadora foi relembando as formas geométricas já trabalhadas, pedindo às crianças para identificarem, na sala, objetos com essas mesmas formas. De seguida, introduziu-se o conceito de quadrado e retângulo, identificando-se também objetos na sala com estas formas geométricas.

No final, todos se dirigiram para as suas mesas, onde se realizou uma atividade de Expressão Plástica, na qual as crianças, com a ajuda da educadora e a minha, pintaram e descobriram diversas texturas, passando com lápis de cor numa folha branca, colocada sobre texturas diferentes.

▪ Inferências

Esta foi a primeira vez que assisti a uma aula com a utilização deste material matemático. Segundo Alsina (2004, p. 13), os blocos lógicos são um material lógico estruturado que tem quatro qualidades, nomeadamente a forma, a cor, o tamanho e a espessura. De acordo com a mesma autora, este material permite à criança organizar o pensamento, interiorizando noções elementares, proporcionando o desenvolvimento do raciocínio lógico através de atividades de comparação, correspondência e classificação.

Para Caldeira (2009a, p. 369), “os blocos lógicos (...) exercitam a lógica. A sua função principal é dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação”, desenvolvendo o sentido do número.

Por sua vez, Moreira & Oliveira (2005, p. 99) defendem que a manipulação dos blocos lógicos pode auxiliar as crianças “no desenvolvimento das capacidades de discriminação e memória visual e constância perceptual. Pode ainda auxiliar no desenvolvimento da ideia de sequência e de simbolização.” Esta manipulação possibilita também “que as crianças avancem do reconhecimento das formas para a percepção das suas propriedades (...) progredindo assim na aprendizagem da geometria.”

De um modo geral, e tendo em conta o referido pelos diversos autores acima citados, considero que tive oportunidade de assistir a uma atividade de blocos lógicos bastante completa e enriquecedora.

Sexta-feira, 22 de outubro de 2010

O dia teve início com uma breve conversa sobre o sentido da audição, com as crianças sentadas em semicírculo, lembrando o que já tinha sido aprendido nos dias anteriores. No final, a educadora chamou para junto de si uma criança e vendou-lhe os olhos. Foi solicitado a outra criança que falasse para que a primeira identificasse o colega utilizando apenas o sentido da audição. Repetiu-se o exercício várias vezes com outros meninos.

De seguida, realizou-se um jogo no qual a educadora pediu a alguns alunos para saltitarem livremente pela sala, devendo parar ao som do estalar dos dedos da educadora. Repetiu-se a atividade diversas vezes.

Ainda no âmbito do Conhecimento do Mundo, realizou-se uma terceira atividade. A educadora entregou um telemóvel a uma criança e saiu da sala levando consigo um segundo telefone. Do exterior da sala, a educadora efetuou uma chamada para o telemóvel que havia entregue à criança. Esta deveria atender, escutar uma mensagem e transmiti-la aos colegas.

Após o recreio, teve lugar uma aula do domínio da Matemática sobre teoria de conjuntos, na qual a educadora lembrou alguns conceitos, nomeadamente, o conceito de conjunto, linha fronteira, elemento, conjunto vazio e nome do conjunto. Depois desta conversa, as crianças dirigiram-se para as suas mesas onde, orientadas pela educadora, moldaram uma linha fronteira em plasticina que colaram numa folha de papel.

▪ Inferências

Ao recorrer a um telemóvel para utilizar o sentido da audição e exemplificar com esta atividade a utilização numa situação do dia-a-dia, a educadora criou condições para a aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças, nomeadamente a memória.

As aprendizagens significativas relacionam-se não só com as vivências pessoais dos alunos, ou seja, as suas conceções prévias, mas também com os seus interesses e necessidades. Para Morgado (2001), o professor ao identificar os interesses e motivações dos alunos, permite a adaptação da sua ação pedagógica a nível didático-pedagógico. Segundo o mesmo autor, as aprendizagens significativas visam a integração da cultura e experiência de cada aluno, na gestão das tarefas de aprendizagem.

Segunda-feira, 25 de outubro de 2010

Neste dia iniciou-se o registo de presenças e comportamento das crianças. A educadora explicou o objetivo deste controlo bem como a forma como iria ser realizado. De seguida, procedeu-se ao registo das presenças de todas as crianças e respetivo comportamento. Para tal, colocou-se uma flor amarela à frente do nome de cada criança para registar a presença e uma flor de cor verde ou amarela para registar o comportamento. Este registo foi realizado pelas crianças, com a ajuda da educadora.

De seguida, teve lugar uma aula de Conhecimento do Mundo sobre o sentido do paladar. A educadora deu a provar a todas as crianças um pouco de açúcar e um pouco de sal para identificarem o doce e o salgado.

Depois do recreio, assisti a uma aula do domínio da Matemática onde se trabalhou a estruturação espacial. Para tal, a educadora recorreu a diversos materiais existentes na sala, nomeadamente cadeiras, cestos, livros, entre outros. Ao longo desta atividade trabalharam-se alguns conceitos, tais como, em cima de, em baixo de, entre, do lado direito, do lado esquerdo, dentro de, vazio, perto e longe. No final, a educadora ainda introduziu os conceitos de primeiro, segundo, terceiro e último.

Nesta manhã ainda tive oportunidade de assistir a uma atividade de Expressão Plástica, com a utilização de digitintas. Esta atividade não foi realizada com todas as crianças em simultâneo. Enquanto eu e a educadora orientávamos um grupo de crianças, as restantes brincavam com plasticina no lugar.

▪ Inferências

Na área da educação é de extrema importância organizar o currículo de modo a promover um processo harmonioso de construção dos vários saberes. Para Santos (1999, p.135), “as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade.” Percebe-se como é fundamental o educador valorizar as expressões artísticas na sua prática pedagógica, tendo em vista um desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, com base numa articulação das diversas áreas de conteúdo.

Na atividade de Expressão Plástica realizada neste dia a educadora proporcionou às crianças, não só a sua expressão livre, mas ao mesmo tempo o prazer tátil, resultante do contacto direto com a tinta, a consciência do seu corpo e a noção da sua implicação na tradução da expressividade. Santos (1999, p. 68) afirma

que “uma educação pela Arte, atenta aos exercícios sensoriais e corporais, ao harmonioso evoluir da psicomotricidade, da afetividade e da sensibilidade, proporciona à criança um domínio progressivo das suas virtualidades expressivas, comunicativas e criativas.” Assim, mais uma vez se verifica a importância de incluir esta área de conteúdo na sua ação diária.

Terça-feira, 26 de outubro de 2010

Nesta manhã, no âmbito do Conhecimento do Mundo, deu-se continuidade ao tema introduzido no dia anterior, ou seja, o sentido do paladar. Após uma breve conversa com as crianças para relembrar o que já tinha sido abordado, a educadora deu-lhes a provar um pouco de sumo de limão e café para sentirem o ácido e o amargo, respetivamente.

Após o recreio, teve lugar uma aula do domínio da Matemática, na qual se trabalhou com o material Blocos Lógicos. As crianças estavam sentadas em U e a educadora iniciou a aula espalhando algum do referido material sobre o tapete. Depois, questionou as crianças sobre a designação do material e as suas principais características. De seguida, pediu a alguns meninos para irem ao centro buscar peças com determinados atributos, seguindo-se algumas questões de comparação entre essas mesmas peças.

Realizou-se ainda um segundo jogo com este material, no qual foi solicitado às crianças que fossem buscar uma peça à sua escolha, sendo depois questionadas sobre os atributos da mesma. Foi-lhes ainda pedido que colocassem a peça à frente, atrás, à direita ou à esquerda de um determinado colega. No final, a educadora fez passar a caixa do material por todas as crianças para que arrumassem as várias peças no respetivo local.

▪ Inferências

Já abordei anteriormente a pertinência da utilização do material estruturado Blocos Lógicos nesta faixa etária. No entanto, ainda não refleti sobre o facto de a educadora ter utilizado apenas um conjunto de peças e de as atividades terem sido realizadas em grande grupo no tapete, em que as ações propostas foram realizadas apenas pela criança identificada no momento e não por todas, de forma autónoma e individual.

Numa primeira análise, esta estratégia pode parecer redutora, na medida em que, conforme refere Roldão (2003), ao privar-se as crianças da manipulação dos materiais, restringe-se a possibilidade de um papel ativo na situação de aprendizagem.

Contudo, penso que é importante ter em consideração as características da atividade, bem como as competências trabalhadas ao longo da mesma. Conforme refere Roldão (1990), citada por Caldeira (2009b, p.234), a “atividade não garante a aprendizagem significativa, pois o significado não se obtém automaticamente por manipular, assim como a faculdade de articular uma ideia não nasce imediatamente da atribuição do significado”. Caldeira (2009b, p.234) cita também Smole (1996), que refere que “não basta a exploração do material para existir aprendizagem significativa”, pois “os significados que o aluno constrói são o resultado do trabalho do próprio aluno, da sua reinvenção, mas também dos conteúdos de aprendizagem e da ação do professor.”

Desta forma, considero que acima de tudo, é importante garantir a adequação da estratégia perante os objetivos que se pretendem alcançar através da mesma.

Sexta-feira, 29 de outubro de 2010

A educadora iniciou a manhã contando a história *Os meus avós são especiais*, de Jennifer Moore-Mallinos. Depois de a iniciar, a educadora teve de sair da sala por alguns instantes, pelo que eu dei continuidade à mesma. No final, questionei as crianças sobre a história que tinham ouvido, pedindo-lhes que a comparassem com as suas próprias experiências, nomeadamente no que diz respeito ao tempo que passam com os avós.

Após esta conversa, a educadora continuou a aula, falando um pouco sobre família. Levou a sua árvore genealógica e explorou-a com as crianças. De seguida, cada criança disse o nome dos seus pais e avós.

Depois do recreio, assisti a uma aula do domínio da Matemática, onde foram trabalhados alguns conceitos de estruturação espacial, nomeadamente alto, baixo, médio, à frente, atrás, em cima, por baixo, à esquerda e à direita. No decorrer da aula não foi utilizado qualquer material, sendo as próprias crianças a exemplificar os vários conceitos, colocando-se nos locais indicados pela educadora. Todas elas participaram e no final do jogo não existia nenhuma criança sentada no tapete.

No final da atividade, todos se dirigiram para as mesas e realizou-se uma dobragem. A educadora distribuiu a cada criança uma folha de papel em forma de quadrado e pediu-lhes, exemplificando, que a dobrassem ao meio, transformando-a

num retângulo. De seguida, colaram o retângulo obtido numa imagem de uma casa, sendo que este representaria a porta da mesma.

▪ Inferências

Nesta manhã tive oportunidade de conhecer o contexto familiar de algumas crianças. Na sequência da atividade de estimulação à leitura, pude perceber que as crianças deste grupo provêm de contextos familiares distintos, existindo algumas que vivem com ambos os pais e irmãos, outras que provêm de famílias monoparentais, outras ainda que vivem com os pais e os avós.

Conforme refere Reis (2008, p. 60), ao longo dos últimos anos “têm surgido múltiplas transformações na estrutura familiar devido às profundas mutações económicas, sociais e culturais.” Canavarro *et al.* (2001), citados por Reis (2008, p. 49) reforçam esta ideia, salientando que “no último século, as formas de co-habitação e a estrutura familiar têm vindo a mudar, consequência da industrialização e da urbanização da sociedade e de alterações culturais, económicas, tecnológicas, profissionais, urbanísticas e sociais.”

Penso que é importante a escola e o educador terem em conta estas mudanças e alterações na estrutura familiar das crianças, pois “o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve – a Família e a Escola.” (Reis, 2008, p. 48) Segundo a mesma autora, “uma atitude de desinteresse e de preconceitos pode danificar profundamente a relação família/ escola e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar e pessoal dos educandos” (Reis, 2008, p. 66).

Conhecer o contexto familiar da criança pode também ajudar o educador a compreender melhor alguns comportamentos e atitudes da mesma, uma vez que, conforme é referido por Reis (2008, p. 65), “a família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do carácter das pessoas.”

Terça-feira, 02 de novembro de 2010

Esta manhã teve início com uma atividade dinamizada por mim. Uma vez que ainda estava numa fase de adaptação, a educadora titular deu-me oportunidade de preparar algumas atividades e dinamizá-las com o grupo antes de realizar as aulas avaliadas. Nesta primeira atividade optei por contar a história *Elmer* de David McKee.

Recorri ao livro para contar a história, mostrando as respetivas imagens. No final, estabeleci um diálogo com as crianças, fazendo perguntas dirigidas sobre os vários momentos da história. Por último, realizei algumas questões inferenciais, no sentido de possibilitar às crianças a partilha de experiências semelhantes às vividas pela personagem principal da história.

Nesta manhã tive ainda oportunidade de observar uma aula do domínio da Matemática com recurso ao material estruturado 1.º Dom de Froebel ao longo da qual se realizaram exercícios de estruturação espacial, lateralização e jogos de memória. Com as crianças sentadas em roda no tapete, e depois de rever as características do material, a educadora realizou com as mesmas o jogo do “Quim Visual”. Começou por dispor algumas bolas sobre a caixa e pediu às crianças que fechassem os olhos enquanto alterava a posição das mesmas. De seguida, solicitou a uma criança que identificasse a diferença, referindo as cores das bolas em causa e relacionando espacialmente a troca.

A educadora repetiu o jogo várias vezes, recorrendo a outros materiais, nomeadamente caixas de diversas cores, aumentando assim gradualmente o grau de dificuldade do mesmo.

▪ Inferências

Não quero deixar de referir que o início desta manhã foi bastante agradável e gratificante para mim na medida que me possibilitou uma primeira experiência de dinamização de uma atividade com este grupo. Este primeiro momento ajudou-me bastante a ultrapassar alguma ansiedade e insegurança que ainda sentia, decorrentes do facto de ter vindo de outra instituição de ensino e de este ser o meu primeiro momento de prática pedagógica num Jardim-Escola João de Deus.

Tendo em conta o seu interesse pedagógico, o 1.º Dom de Froebel destina-se essencialmente a crianças a partir dos 2/ 3 anos de idade (Caldeira, 2009a, p. 243). Este material estruturado, como suporte da aprendizagem, permite trabalhar, entre outras competências, a aprendizagem das cores, a estruturação espacial, a lateralização, o desenvolvimento verbal e os jogos de memória (Caldeira, 2009a, p. 243).

Conforme pude observar durante a manhã, uma das funcionalidades pedagógicas deste material baseia-se na realização de atividades que envolvam a identificação do local onde se situa determinado objeto e a análise da posição do mesmo. De acordo com o definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar, ME (2007, p.73), é através da “consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objectos que ocupam o espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo.”

Desta forma, a utilização deste material com as crianças do Bibe Amarelo reveste-se de grande importância, na medida em que promove o desenvolvimento de competências essenciais nesta faixa etária.

Sexta-feira, 05 de novembro de 2010

Neste dia tive oportunidade de realizar com as crianças duas atividades preparadas por mim. Numa primeira atividade de estimulação à leitura contei a história *Caracolinhas de Ouro e os três ursinhos* recorrendo apenas a imagens, em que no final, estabeleci um breve diálogo com as crianças sobre os principais momentos da história e explorei um pouco os conceitos de pequeno, médio e grande.

De seguida, realizei uma atividade musical com as crianças, na qual ensinei a canção *Formiguinha do campo*. Numa primeira fase, cantei a canção e as crianças apenas ouviram e numa segunda fase cantaram comigo e realizaram os respetivos gestos. Por fim, formei o comboio e encaminhei as crianças para o recreio.

Depois do recreio, a educadora deu uma aula do domínio da Matemática sobre conjuntos, recorrendo ao material Blocos Lógicos. Após um breve diálogo sobre os conceitos de conjunto e linha fronteira, distribuímos o material e linhas fronteiras pelas crianças. Realizaram-se alguns exercícios de formação de conjuntos, em que a educadora ia dando indicações muito específicas às crianças sobre os conjuntos que teriam de formar. No final, arrumou-se o material, formei o comboio e encaminhei o grupo para o refeitório.

▪ Inferências

No momento de estimulação à leitura que dinamizei, ao explorar os conceitos de pequeno, médio e grande a partir da história, tentei aliar o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ao domínio da Matemática, numa perspetiva integradora do currículo. Assim, procurei abordar duas áreas de conteúdo de forma globalizante e integradora, com o objetivo de uma construção articulada do saber.

Para tal, baseei-me na transversalidade mencionada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p. 22), na medida em que “não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.”

Não quero deixar também de mencionar que a atividade musical que realizei com todas as crianças foi bastante gratificante para mim. Tive oportunidade de lhes ensinar uma canção que ainda não conheciam, em que todos demonstraram um grande entusiasmo e motivação ao longo da mesma. A partir deste dia, sempre que fiquei responsável pela mobilização do grupo pelos vários espaços, era esta a canção que as crianças me pediam para cantar.

Segunda-feira, 08 de novembro de 2010

Para mim, esta foi uma manhã de alguma ansiedade e nervosismo, pois foi neste dia que dei a minha primeira aula avaliada pela educadora. Apesar de já ter tido oportunidade de dinamizar algumas atividades anteriormente, este constituiu o meu primeiro momento de avaliação até à data.

Por sugestão da educadora e após aprovação por parte da Equipa da Prática Pedagógica, tendo em conta que ainda estava numa fase de adaptação à realidade educativa dos Jardins-Escolas João de Deus, ao contrário do que estava previsto, não dei uma manhã inteira de aulas, mas apenas uma área de conteúdo. Assim, dinamizei uma aula da área do Conhecimento do Mundo, cujo tema incidiu sobre a higiene do corpo, em particular o banho.

Iniciei a aula questionando as crianças sobre os seus hábitos de higiene e respetiva importância. De seguida, procedi à exploração de alguns utensílios utilizados na higiene do corpo. Para tal apresentei ao grupo uma caixa fechada e pedi a algumas crianças para retirarem um objeto do seu interior.

Por fim, procedi à dramatização de um banho. Para tal, utilizei um pequeno boneco e uma banheira com água, em que fui pedindo a alguns meninos para realizarem as diferentes fases do banho, utilizando os utensílios anteriormente analisados.

▪ Inferências

Quando planejei esta atividade e ao desenvolvê-la com as crianças, tentei basear-me no modelo de “didática ativa” (Pais & Monteiro, citados por Abreu 2005, p. 87), no qual as crianças possuem um papel ativo na construção da sua aprendizagem, pois exploram, testam, desenvolvem, intervêm, ou seja, aprendem fazendo.

Ao longo de toda a aula, procurei orientar as crianças na construção dessa aprendizagem, pelo que as questionei sobre os seus conhecimentos prévios e sempre que necessário complementei-os com conceitos que considerei pertinentes. No momento da dramatização do banho as crianças aprenderam fazendo.

De acordo com Roldão (2003, p.16), “ensinar é fazer com que alguém aprenda, é pôr em prática uma didática activa.” Assim, facilmente se percebe que, conforme referem Galvão *et al.* (2006, p.47), para se ser competente não é suficiente possuir capacidades cognitivas, tem de se dotar o indivíduo de competências de carácter pessoal e relacional. Competências essas que se desenvolvem por “processos de socialização e de identificação, em situações concretas e reais – situações de aprendizagem – pelo que, a experiência e a aprendizagem pela experiência, assumem, neste caso, particular relevância” (Galvão *et al.* 2006, p. 54).

Deste modo, cabe ao educador selecionar e desenvolver estratégias diversificadas e estimulantes, promovendo a aquisição e desenvolvimento integrado destas competências.

Terça-feira, 09 de novembro de 2010

Esta manhã também teve início com uma atividade preparada por mim, que constituiu o meu segundo momento de avaliação. Nesta aula abordei o tema da higiene dentária. A atividade teve início na sala da televisão, em que comecei por estabelecer um diálogo com as crianças sobre as características e constituintes da boca e os cuidados de higiene que devemos ter com a mesma.

Seguidamente, recorri a um *powerpoint* para analisar, com as crianças, duas imagens representativas de uma boca sã e de uma não sã. Na sequência desta análise, estabeleci um diálogo com as crianças sobre a importância da escovagem dos dentes, explorando em simultâneo alguns utensílios de higiene, entre os quais a escova de dentes.

Por último, encaminhei o grupo para a casa de banho e selecionei duas crianças para demonstrar a escovagem dos dentes. Para finalizar a atividade, distribuí

uma escova de dentes a cada criança para que todos pudessem escovar os dentes em casa.

- **Inferências**

À semelhança da atividade que dinamizei no dia anterior, procurei recorrer a estratégias nas quais as crianças pudessem ter um papel ativo. Esta opção permitiu, não só que as crianças tivessem sido agentes ativos na construção da sua aprendizagem, mas ao mesmo tempo que se mantivessem motivadas e interessadas ao longo da mesma.

Segundo Portugal & Laevers (2010, pp. 41-42), “cabe ao educador a competência de pensar e disponibilizar situações estimulantes” e com potencial desenvolvimento, “atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças.” Tendo em conta a diversidade de recursos e materiais atualmente disponíveis e ao alcance do docente no contexto de sala de aula, este deve selecionar estratégias diversificadas e estimulantes no sentido de motivar as crianças para a construção da sua aprendizagem.

Sexta-feira, 12 de novembro de 2010

Esta manhã teve início de uma forma um pouco diferente das anteriores. Depois de encaminhar o grupo para a sala, a educadora pediu-me para dar uma aula surpresa. Esta consistia em contar uma história às crianças utilizando fantoches. Optei por contar o conto tradicional *Os três porquinhos*, sendo que utilizei o fantocheiro e alguns fantoches disponíveis no Jardim-Escola.

No final da história, formei o comboio e encaminhei o grupo para o recreio.

- **Inferências**

Apesar do grande nervosismo que senti por se tratar de uma aula surpresa, penso que esta atividade foi bem conseguida, tendo-se tornado num momento bastante agradável para mim e para as crianças.

Para Sousa (2003, p. 98) “tal como no teatro para crianças, as suas peças, actores (manipuladores dos fantoches) e encenação, terão que ser de elevada

qualidade para poderem prender a atenção de uma plateia de crianças.” Nesta atividade não tive necessidade de preparar qualquer material, tendo recorrido aos fantoches e fantocheiro existentes no Jardim-Escola, representados na Figura 2. Estes são bastante apelativos e de elevada qualidade, o que poderá ter contribuído para o envolvimento das crianças ao longo de toda a atividade.



Figura 2 – Fantocheiro do Jardim-Escola de Albarraque

Para além de motivar e captar a atenção das crianças, a utilização de fantoches também facilita a sua compreensão da história e da ação das personagens. De acordo com Rodari (2006, p. 136), “comunicar por símbolos não é menos importante que comunicar por palavras. Às vezes é o único modo de comunicar com a criança.”

Importa ainda salientar a importância de recorrer ao conto tradicional. Segundo Diniz (2001, p. 55), o conto “além de divertir a criança e de desenvolver a sua imaginação, proporciona-lhe experiências que a vão pôr em contacto com os seus problemas reais.” Para a mesma autora, o conto fornece à criança “modelos para os seus conflitos de momento” (Diniz, 2001, p. 55). Assim, a criança ao ver como as personagens resolvem os seus problemas, pode encontrar formas de lidar com os seus próprios problemas ou inquietações.

2. 2.^a Secção

Esta secção corresponde ao segundo momento de estágio realizado no período de 15 de novembro de 2010 a 07 de janeiro de 2011. Este momento de estágio teve lugar na sala do Bibe Encarnado A, com a educadora cooperante Ana Borbinha.

2.1. Caracterização da turma

A turma do Bibe Encarnado A é constituída por 23 crianças, das quais 10 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Na sua maioria, as crianças deste grupo são provenientes de um contexto socioeconómico médio/baixo.

Em termos de comportamento, trata-se de um grupo bastante agitado, destacando-se três crianças que muitas vezes criam momentos de indisciplina. Pelo que me foi possível observar, existe uma criança que revela dificuldades de aprendizagem.

2.2. Caracterização do espaço

À semelhança do que acontecia com o Bibe Amarelo, as atividades dos dois grupos do Bibe Encarnado também decorrem em dois espaços distintos, nomeadamente na sala do Bibe Encarnado e na sala da televisão, em que ambos os grupos se revezam na utilização dos mesmos. De uma forma geral, na sala principal têm lugar as atividades do domínio da Matemática e de Expressão Plástica e na sala da televisão as atividades da área do Conhecimento do Mundo e do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No entanto, é de salientar que esta situação não é rígida, podendo ser alterada conforme as necessidades das educadoras.

A sala do Bibe Encarnado divide-se em quatro grandes espaços distintos, nomeadamente duas áreas com mesas, uma para cada um dos grupos do Bibe Encarnado. No caso do grupo A, esta área possui também um quadro e um armário de apoio onde são guardados os materiais das crianças, nomeadamente lápis, tesouras e colas e o material da educadora. Para além das áreas das mesas, existem uma área do tapete, a área da casinha e um espaço equipado com diversas almofadas. Junto à área do tapete encontra-se uma estante com diversos livros. Nesta área tem lugar o

acolhimento da manhã com os dois grupos, bem como algumas atividades realizadas em grande grupo.

Nesta sala existe ainda um armário de grandes dimensões, de apoio a ambas as educadoras, onde são guardados diversos materiais, nomeadamente os materiais manipulativos utilizados no domínio da Matemática, bem como os *dossiers* individuais de cada criança.

Do ponto de vista estético, esta sala apresenta cores alegres e apelativas, em que nas paredes da mesma estão expostos diversos trabalhos realizados pelas crianças que vão sendo substituídos ao longo do tempo.

A sala do Bibe Encarnado tem acesso direto ao espaço do recreio exterior.

2.3. Rotinas

Na secção anterior, relativa ao estágio realizado no Bibe Amarelo A, refleti sobre a importância das rotinas diárias das crianças, bem como o papel que desempenham para o seu desenvolvimento. À exceção da sesta, no Bibe Encarnado as rotinas vivenciadas pelas crianças são as mesmas que já apresentei para o Bibe Amarelo, nomeadamente o acolhimento, higiene, recreio e almoço, pelo que não se justifica voltar a descrevê-las e fundamentá-las.

No entanto, neste Bibe pude observar uma rotina que não ocorria no momento de estágio anterior. Refiro-me ao acolhimento das crianças na sala de aula, que passo a descrever de seguida.

▪ Acolhimento na sala de aula

Depois do acolhimento no ginásio e da ida à casa de banho, os dois grupos do Bibe Encarnado reúnem-se na sua sala comum e, com todos sentados no tapete, a educadora estabelece um diálogo com as crianças, no qual podem ser partilhadas experiências ou discutidas situações que tenham ocorrido no dia anterior e que ainda não tenham sido resolvidas. Por vezes, neste momento inicial do dia, também são realizados jogos ou contadas histórias às crianças.

Para além de constituir mais um momento de acolhimento, sobre cuja importância já tive oportunidade de refletir na secção anterior, este constitui também uma oportunidade para as crianças desenvolverem a sua capacidade de comunicação e expressão oral enquanto partilham as suas vivências. Para Oliveira-Formosinho &

Andrade (2011, p. 73) “acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar.”

2.4. Horário

O horário do Bibe Encarnado A apresenta-se de seguida no Quadro 3.

Quadro 3 – Horário do Bibe Encarnado A

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
1.º tempo (manhã)	Acolhimento às crianças				
	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
	Hora do conto: estimulação à leitura/ teatro de fantoches				
	Suplemento alimentar				
	Recreio orientado e livre				
	Educação Musical	Conhecimento do Mundo	Informática (11h/12h) Biblioteca	Ginástica	Conhecimento do Mundo
12h00m	Higiene pessoal/ Almoço				
2.º tempo (tarde)	Recreio orientado e livre				
	Conhecimento do Mundo	Picotagem/ Dobragem	Rasgar/recortar Colagem	Atividades plásticas	Experiências
	Grafismo				
	Modelagem com diversos materiais	Enfiamentos Entrelaçamentos	Estruturação espacial	Desenho livre/ orientado	Puzzles e jogos de mesa
16h00m	Lanche				

2.5. Relatos diários e fundamentação teórica

Segunda-feira, 15 de novembro de 2010

Neste dia, teve lugar no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus, a reunião de Prática Pedagógica, na qual estiveram presentes os Professores Supervisores da Prática de Ensino Supervisionada, bem como os alunos dos Mestrados. Esta reunião foi composta por dois momentos distintos, o primeiro foi

dedicado ao esclarecimento de dúvidas relacionadas com o estágio profissional, tendo ainda sido dada oportunidade aos alunos para exporem alguma situação com que se tenham deparado no decorrer do primeiro momento de estágio e que considerassem importante debater com os Professores Supervisores.

O segundo momento foi dedicado à leitura, em voz alta, das avaliações qualitativas de todos os estagiários presentes na reunião, referentes ao primeiro momento de estágio.

▪ Inferências

Estas reuniões constituem momentos de avaliação, reflexão e, ao mesmo tempo, de aprendizagem e partilha de experiências. Nestes momentos de avaliação tive oportunidade de tomar conhecimento dos comentários realizados pela docente titular de turma relativamente à minha prática, tanto de natureza positiva como ao nível do que devia melhorar. Para além deste aspeto, escutar a avaliação dos restantes colegas constituiu também um momento de aprendizagem, pois o facto de tomar conhecimento de determinados erros cometidos pelos meus pares ajuda-me a evitar cometê-los no futuro.

Segundo Alarcão & Roldão (2008, p. 54), “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assenta num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados”, constituindo este acompanhamento “um alicerce para a construção do conhecimento profissional”.

Deste modo, facilmente se percebe a importância destas reuniões na orientação e regulação dos conhecimentos e práticas vivenciadas para um progressivo crescimento profissional dos formandos.

Terça-feira, 16 de novembro de 2010

O primeiro momento da manhã teve lugar no ginásio e consistiu numa atividade do Domínio da Matemática. As crianças estavam sentadas em semicírculo e o material trabalhado foi o Cuisenaire. Neste dia, e uma vez que a atividade decorreu no ginásio, não foi distribuído o material pelas crianças, a educadora utilizou apenas algumas peças de tamanho grande. Foram realizados alguns exercícios de adição e construiu-

-se a escada por ordem crescente e decrescente. Ao longo de toda a atividade as crianças foram sempre questionadas sobre a cor e o valor das várias peças.

No final deste momento, as crianças dirigiram-se para a sala do Bibe Encarnado e realizou-se uma proposta de trabalho que era constituída por dois percursos. A educadora explicou no quadro que deveriam pintar de azul o percurso mais curto e de verde o mais longo.

Depois do recreio, assisti a uma aula de Conhecimento do Mundo sobre Portugal, que teve lugar no exterior. A educadora recorreu a um mapa em tamanho grande para localizar o território de Portugal, bem como a cidade de Lisboa. Ao longo desta atividade as crianças foram referindo outras cidades que conheciam e estas foram também localizadas no mapa. Observou-se e analisou-se também a bandeira de Portugal. No final da atividade todos regressaram à sala e terminaram o trabalho iniciado anteriormente.

▪ Inferências

Já tive oportunidade de refletir um pouco sobre a importância da manipulação do material por parte das crianças, bem como a pertinência de adaptar as estratégias selecionadas aos objetivos pretendidos. Penso que o primeiro momento da manhã constituiu um bom exemplo do tipo de atividade em que a manipulação do material por parte das crianças é essencial.

Ao longo da atividade pude verificar que algumas das crianças não estavam totalmente envolvidas na mesma, tendo dispersado a sua atenção. É importante ter em conta que se pretendemos desenvolver competências nas crianças, devemos dinamizar atividades ricas e estimulantes, que impliquem a sua participação ativa. Deste modo, ao privar-se as crianças da manipulação dos materiais, limita-se a possibilidade de um papel ativo na situação de aprendizagem.

Segundo Roldão (2009, p.47), “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente.” Assim, neste tipo de atividade é importante que todas as crianças possuam material e que o manipulem individualmente.

Sexta-feira, 19 de novembro de 2010

O dia teve início com uma aula do domínio da Matemática. A educadora distribuiu uma linha fronteira a cada criança e colocou algumas palhinhas no centro de cada mesa. Após a distribuição do material, questionou os alunos sobre o que tinham à sua frente, lembrando os conceitos de linha fronteira e conjunto vazio. De seguida, pediu às crianças para colocarem um par de palhinhas no interior da sua linha fronteira, perguntando em simultâneo quantos elementos constituem um par de palhinhas. A educadora desenhou no quadro dois conjuntos (A e I). No conjunto A desenhou duas palhinhas, representando o conjunto que alunos haviam definido, deixando o conjunto I vazio. De seguida, a educadora questionou as crianças, comparando os dois conjuntos, nomeadamente, qual o que tinha mais elementos e quantos elementos seriam necessários colocar no conjunto I para que este ficasse com o mesmo número de palhinhas que o conjunto A.

Após esta análise, a educadora colocou alguns algarismos móveis no quadro magnético e pediu a uma das crianças para identificar o algarismo correspondente ao número de elementos que constituíam o conjunto A. Depois de identificar o algarismo, a educadora pediu à criança para o escrever junto ao conjunto. De seguida, desenhou três palhinhas no conjunto I e repetiu o procedimento, mas desta vez com outro aluno.

Introduziu o conceito de cardinal, bem como a respetiva simbologia. Seguiu-se um breve diálogo de consolidação deste novo símbolo, no qual a educadora desenhou outros conjuntos e pediu às crianças que indicassem o respetivo cardinal. Ao longo da atividade, as crianças foram acrescentando e retirando elementos aos seus conjuntos.

No final da atividade, a educadora recolheu as linhas fronteiras e palhinhas, deixando quatro palhinhas para cada criança, e pediu para efetuarem uma construção com o referido material. No final, a educadora orientou as crianças na representação do sinal de cardinal com as quatro palhinhas. Recolheu-se o restante material, terminando assim a atividade.

Nesta manhã, tive ainda oportunidade de observar uma aula de Inglês, que teve início com a audição de uma canção que as crianças já conheciam. De uma forma geral, todos cantaram a canção, acompanhando com os respetivos gestos. De seguida, a professora apresentou uma nova canção. Num primeiro momento, todos ouviram a canção, sendo que ao longo da mesma, a professora fazia algumas pausas para explicar a letra da mesma. Repetiu-se várias vezes a canção, que as crianças acompanharam, cantando e realizando os respetivos gestos.

▪ Inferências

As palhinhas são um material alternativo com o qual se pode desenvolver um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo, abordando diversos conteúdos matemáticos. Segundo Caldeira (2009a, p.318), com este material podem-se trabalhar diversas noções elementares, tais como a noção de cor, de quantidade, exercícios de contagem, noção de conjunto, operações de soma, subtração, multiplicação e divisão, entre outros.

Neste dia, a educadora recorreu a este material alternativo para trabalhar a teoria de conjuntos, nomeadamente a representação e classificação de conjuntos e a noção de cardinal de um conjunto. Estes conteúdos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e destreza mental das crianças. Para Lorenzato (2006, p. 25), a comparação e a classificação integram os “sete processos mentais básicos para aprendizagem da matemática.” O mesmo autor alerta para o facto de que se o educador não trabalhar com as crianças esses processos, as mesmas enfrentarão grandes dificuldades na aprendizagem das noções de número e de contagem (Lorenzato, 2006, p. 25).

Deste modo, é evidente a importância de o educador promover atividades deste género, criando situações que propiciem a exploração matemática.

Terça-feira, 23 de novembro de 2010

Neste dia pude assistir a uma aula do Domínio da Matemática, nomeadamente de 3.º Dom de Froebel. Foi distribuído uma caixa do referido material a cada criança e a educadora orientou a abertura das mesmas. Realizaram-se várias construções, nomeadamente a cama, o comboio, o cadeirão e a mesa e duas cadeiras. De uma forma geral, as crianças já conheciam estas construções e não demonstraram muita dificuldade na sua realização.

Ao longo da aula a educadora foi contando uma história para introduzir as diversas construções e dela foram também surgindo situações problemáticas envolvendo cálculo mental.

▪ **Inferências**

Esta foi a primeira vez que vi o material estruturado 3.º Dom de Froebel ser trabalhado num contexto real com crianças. Segundo Caldeira (2009a, p. 248), este material é “aconselhado para crianças a partir dos 4 anos de idade”. De acordo com a mesma autora, este material promove o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário, da criatividade, a lateralização, a motricidade fina, entre outras competências, pretendendo-se que “as crianças realizem construções que permitam actividades com raciocínios matemáticos” (Caldeira, 2009a, p.255).

Conforme referi, ao longo da atividade pude verificar que a educadora recorreu a uma história para a realização das diversas construções. Esta estratégia vai de encontro ao referido por Caldeira (2009a, p. 255), ou seja, que apesar de as construções poderem ser exploradas através de uma história ou de uma situação problemática isolada, “é mais apelativo para a criança (...) ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e em que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história”. Ao longo da atividade pude verificar o entusiasmo e motivação das crianças em participar na mesma.

Segunda-feira, 29 de novembro de 2010

O primeiro momento do dia teve início na sala de leitura, onde a educadora contou a história *Os sete cabritinhos*. De seguida, questionou as crianças sobre os vários momentos da história, fazendo-se assim o reconto da mesma.

Neste dia assisti ainda a uma aula do domínio da Matemática na qual se trabalhou com o material Blocos Lógicos. Depois de o distribuirmos por todas as mesas, a educadora questionou as crianças sobre as principais diferenças entre as várias peças. De seguida, pediu a uma criança de cada mesa para escolher uma peça e caracterizá-la quanto ao tamanho, forma, cor e espessura. Repetiu-se este procedimento até todos terem uma delas à sua frente.

A educadora pediu a todos para escolherem uma segunda peça que, em relação à primeira, fosse diferente na cor e no tamanho.

Por último, a educadora realizou uma construção no quadro utilizando quatro peças do material e pediu às crianças que fizessem o mesmo nos seus lugares. De uma forma geral, todos realizaram a atividade. No final, arrumaram as peças nas

respetivas caixas, em que cada criança ficou responsável pela arrumação das peças com determinada forma geométrica.

É ainda importante referir que ao longo desta aula, três crianças ficaram sem material por não terem respeitado determinados aspetos.

▪ Inferências

Nesta manhã marcou-me o facto de algumas crianças não terem respeitado as regras durante a atividade de Matemática, tendo inclusivamente sido necessário a educadora retirar-lhes o material, pelo seu mau comportamento. Assim, considero que é importante refletir um pouco sobre a importância de definir e fazer cumprir regras dentro da sala de aula de modo a manter a disciplina, pois segundo Veiga (1999, p. 17), “vários autores consideram a indisciplina como um dos principais problemas nas escolas atuais.”

Conforme refere Veríssimo, citada por Campos & Veríssimo (2010, p. 89), “as crianças não sabem impor limites a si próprias”, pelo que são os adultos que “deverão balizar até onde a criança pode ir, até que a criança consiga percebê-lo autonomamente e auto-regular-se.” Ao longo da atividade, a educadora explicou de forma clara e concisa as regras que deveriam ser cumpridas, bem como as consequências decorrentes do incumprimento das mesmas. Esta atitude vai de encontro ao mencionado por Urra (2009, p. 109), ou seja, que o educador ao implementar regras e limites, deve dar a conhecer às crianças “as normas e as consequências do seu incumprimento. Estas terão de ser claras, compreensivas, fundamentadas e, além disso, terão de ser aplicadas de forma justa.”

É importante ter em conta que educar é essencialmente “preparar a ser adulto. Todos os adultos têm que cumprir normas e regras!” (Veríssimo, citada por Campos & Veríssimo, 2010, p. 91). Assim, é fundamental que as crianças compreendam desde cedo que somos geridos por regras de convivência social e organização, pelo que o educador ao estabelecer e fazer cumprir regras e limites de forma clara e justa, está a contribuir para uma adequada maturação psicológica das crianças.

Terça-feira, 30 de novembro de 2010

A manhã começou com a realização de um ditado gráfico. Para tal, a educadora distribuiu uma folha com uma breve história e indicações do que as

crianças teriam de realizar. O ditado que iria ser realizado consistia na ilustração da referida história. À medida que foi contando, a educadora foi dando as indicações do que as crianças teriam de desenhar, bem como o local da folha onde o deveriam fazer, fazendo as pausas necessárias para as crianças realizarem cada desenho.

Ao longo de toda a atividade, a educadora trabalhou a localização espacial e a lateralidade dando indicações como por exemplo: “desenha uma menina de caracóis castanhos no canto inferior esquerdo”. Para além destes conteúdos, foram trabalhadas também as cores em indicações como: “desenha uma casa com três janelas amarelas, uma porta e um telhado encarnado”.

Nesta amanhã assisti ainda a um ensaio para a Festa de Natal.

▪ Inferências

Ao longo de toda a atividade foi notório a importância da utilização de uma linguagem clara, objetiva e adequada ao grau de maturação mental das crianças em cada instrução enunciada. A qualidade do discurso em sala de aula é um elemento fundamental para o processo de aprendizagem. Segundo Coll & Derek (1998, pp. 13-14), “a linguagem é o principal meio de comunicação entre professores e alunos, (...) é um meio vital, através do qual representamos, para nós mesmos, nossos próprios pensamentos.”

Por sua vez, Vygotsky, citado por Coll & Derek (1998, p. 14), descreveu a linguagem como sendo “uma ferramenta psicológica, algo que é utilizado por cada um de nós para atribuir sentido à experiência”, e também “a nossa principal ferramenta cultural, aquilo que usamos para compartilhar a experiência e dar-lhe sentido de modo colectivo e conjunto.”

Deste modo, um dos objetivos desta atividade consiste na promoção do desenvolvimento da compreensão verbal que implica, de acordo com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p. 31), a capacidade de “prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem.” Saber escutar constitui uma “tarefa ativa” com elevado “valor informativo” no que respeita “quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 31). É então essencial que o educador estimule a capacidade de atenção das crianças através de atividades como esta, que as ensinem a escutar.

Quinta-feira, 2 de dezembro de 2010

Neste dia pude assistir a um ensaio para a Festa de Natal no qual todos os grupos, em conjunto com a professora de Educação Musical e a Diretora do Jardim-Escola, ensaiaram as músicas para a referida festa.

Posteriormente, participei na elaboração de alguns enfeites para a árvore de Natal do Jardim-Escola.

Sexta-feira, 3 de dezembro de 2010

Nesta manhã teve lugar a minha primeira aula surpresa assistida por uma professora da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica. Depois do momento de higiene, entrou na sala a Professora Isabel Ruivo que me propôs a dinamização de uma atividade de estimulação à leitura na qual teria de contar às crianças a história *A Galinha Ruiva*. Como suporte, a professora entregou-me uma revista onde constava a referida história e disponibilizou-me alguns minutos para preparar a atividade.

Com as crianças sentadas em roda, iniciei, depois de estabelecer um breve diálogo com elas, expliquei o que iria acontecer. Comecei a história, recorrendo à revista para fazer a leitura da mesma. O suporte de que dispunha não possuía muitas imagens, por isso tive de recorrer a outras estratégias para tentar manter o interesse e motivação das crianças pela atividade. Deste modo, realizei inflexões de voz e procurei ser bastante expressiva, envolvendo ao máximo as crianças na história.

Depois de ler a história, fiz perguntas dirigidas para recordar os principais momentos da mesma e questionei as crianças sobre as suas vivências, no sentido de lhes possibilitar a partilha de experiências semelhantes às vividas pelas personagens da história. No final descobrimos qual a moral da história.

Após este momento, uma colega estagiária do outro grupo do Bibe Encarnado também deu uma aula surpresa de estimulação à leitura. Desta vez, o desafio era dinamizar a mesma história, mas recorrendo a outra estratégia que não fosse a leitura. Perante este desafio, a minha colega utilizou alguns adereços disponíveis no Jardim-Escola e realizou com as crianças uma dramatização da referida história.

▪ **Inferências**

Uma vez que se tratou de uma aula surpresa, não tive oportunidade de fazer uma planificação adequada da atividade, além de que os nervos associados a este momento também me toldaram um pouco o pensamento. Deste modo, optei por utilizar apenas o recurso disponibilizado pela professora supervisora.

De um modo geral, a atividade correu bem, pois as crianças estiveram sempre comigo e demonstraram-se motivadas em participar na mesma. No entanto, ao contar a história, senti que o envolvimento destas crianças na mesma, não era igual ao das crianças do Bibe Amarelo, ou seja, da faixa etária dos três anos. Enquanto que estas se deixavam levar totalmente pela fantasia de um conto, as crianças do Bibe Encarnado não se mostraram tão embevecidos pela história, evidenciando compreender as diferenças entre a fantasia e a realidade.

Este facto vai de encontro ao constatado por Reys (2010, p. 81) que, ao oferecer orientações claras e precisas sobre os aspetos que considera fulcrais para favorecer o desenvolvimento das crianças, refere que aos quatro anos estas preocupam-se muito em “fazer a distinção entre a fantasia e a realidade.” Através desta atividade pude constatar que ao trabalhar o mesmo conteúdo, adotando estratégias semelhantes, em turmas de diferentes faixas etárias, é possível identificar diferenças evolutivas. Considero pertinente esta análise pois é importante adequar o tipo de ensino proporcionado a cada faixa etária de modo a enriquecer a experiência educativa das crianças.

Segunda-feira, 6 de dezembro de 2010

Este dia foi um pouco diferente dos anteriores, pois houve aulas assistidas pelas Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica. Eu tive oportunidade de assistir às aulas de duas colegas no Bibe Azul.

A manhã começou com a aula da Talma, que teve como tema o carvão. A minha colega entrou na sala vestida de mineiro e, em conjunto com as crianças, explorou uma maquete de uma mina, explicando o que é o carvão, bem como onde e como se obtém.

No domínio da Matemática, a Talma trabalhou o 3.º Dom de Froebel. Para além do material distribuído a cada menino, existia também um 3.º Dom em ponto grande, sendo que uma menina ficou responsável por realizar as construções com o mesmo. A Talma entregou ainda a cada criança um envelope com algumas figuras

(pés e um mineiro). No decorrer da aula, a Talma foi contando uma história, ao longo da qual se realizaram as construções da cama e da mesa e duas cadeiras, e foram resolvidas algumas situações problemáticas, utilizando o material manipulável.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Talma contou uma história inventada por si sobre o carvão e enquanto o grupo realizou um desenho com carvão, a minha colega levou dois meninos à Cartilha Maternal.

Depois da aula da Talma, teve lugar a aula da minha colega Teresa que trabalhou o tema das emoções com o mesmo grupo do Bibe Azul. A Teresa iniciou a aula entrando na sala vestida de formiga e estabeleceu um diálogo com as crianças, ao longo do qual relacionou alguns estados emocionais com as cores do arco-íris, fazendo também uma referência aos dias da semana.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Teresa, depois de encaminhar as crianças para os seus lugares, distribuiu a cada criança um envelope com um puzzle e um flanelógrafo para realizarem a construção do mesmo. Depois de dar as indicações necessárias às crianças, a minha colega acompanhou um grupo à Cartilha Maternal e lecionou a 19.^a lição, fazendo a revisão de todos os valores do /s/.

No domínio da Matemática a minha colega distribuiu o material estruturado Cuisenaire, material não estruturado (flores com as cores do arco-íris) e uma tabela onde no eixo vertical estavam representadas as unidades de 0 a 10 e no eixo horizontal os dias da semana. Através de uma história, realizaram-se diversos exercícios utilizando os materiais referidos.

▪ Inferências

No geral, as aulas lecionadas pelas minhas colegas foram bem conseguidas, pois pude observar que as crianças estiveram sempre envolvidas e interessadas nas mesmas.

Nas suas aulas do domínio da Matemática, ambas as minhas colegas recorreram a material matemático estruturado, tendo complementado a sua utilização com material alternativo. O interesse pedagógico da utilização de materiais manipuláveis no domínio da Matemática é evidente, sendo vários os autores que defendem a sua utilização. Segundo Caldeira (2009a, p. 61), “o princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objectos e extrair princípios matemáticos.” Por sua vez, Damas *et al.* (2010, p. 7) referem que o “prazer de fazer”, resultante da ação sobre os materiais, “leva os alunos a envolverem-se na sua própria

aprendizagem, efectuando as suas descobertas no âmbito dos conceitos e das ideias matemáticas.”

Não obstante, ao longo das aulas lecionadas pelas minhas colegas, foi possível constatar que, tendo em conta o tempo de que dispunham, ambas tinham excesso de material, o que lhes dificultou a utilização adequada do mesmo. Este aspeto leva-me a refletir sobre a importância de efetuar uma planificação adequada de todas as atividades, tendo em conta todas as condicionantes existentes, de modo a que o material constitua um elemento facilitador, não se transformando num constrangimento para o professor. Segundo Serrazina, citada por Caldeira (2009a, p. 37), “aprender fazendo é não só manipular objetos, mas também, pensar sobre essa manipulação e refletir nos processos e nos produtos. Esta autora salienta ainda que “os materiais devem ser usados cabendo ao professor decidir como, quando e o porquê da sua utilização” (Caldeira, 2009a, p. 37), assinalo aqui o papel fulcral do professor como mediador e agente principal da aprendizagem.

Terça-feira, 7 de dezembro de 2010

Neste dia colaborei, em conjunto com as minhas colegas Bibe Encarnado B, na elaboração de adereços para a Festa de Natal. Enquanto isso, a educadora deu uma aula no domínio da Matemática de 3.º e 4.º Dons de Froebel. À semelhança de aulas anteriores, foram realizadas algumas construções resultantes de uma pequena história contada pela educadora e resolveram-se algumas situações problemáticas envolvendo cálculo mental.

Ainda durante esta manhã, as crianças resolveram uma proposta de trabalho no domínio da Matemática sobre teoria de conjuntos, na qual tinham de indicar o cardinal dos conjuntos apresentados.

▪ Inferências

Das diversas atividades que decorreram ao longo desta manhã, quero destacar a utilização do 3.º e 4.º Dons de Froebel na aula do domínio da Matemática, uma vez que até ao momento, ainda não tinha observado nenhuma atividade com a utilização destes materiais em simultâneo. Pude constatar que estes são materiais educativos que apelam ao interesse da criança, pois promovem a realização de construções associadas a histórias.

Para além deste interesse pedagógico, este material permite o desenvolvimento de diversas capacidades, de entre as quais a motricidade fina, a orientação espacial e a coordenação óculo-manual, bem como o desenvolvimento de noções elementares de geometria, decorrentes da exploração do material (Caldeira, 2009a, p.267). Moreira & Oliveira (2003, p. 34) defendem a utilização deste material, salientando que o mesmo permite “o ensino de (...) construções, bem como o incitamento ao pensamento matemático intuitivo a nível da geometria, do número, da medida (...) e da classificação.”

Caldeira (2009a, p. 285) realça ainda que “o 3.º e 4.º Dons juntos são um acumulado dos objectivos dos Dons em separado, com alguma complexidade acrescida”. Desta forma, verifica-se que este é um material que permite acompanhar a evolução da criança, possibilitando um aumento gradual da complexidade dos desafios propostos, adequando-os ao seu grau de desenvolvimento psico-motor.

Sexta-feira, 10 de dezembro de 2010

No domínio da Matemática realizou-se uma atividade de picotagem. Cada criança picotou quatro figuras geométricas (triângulo, círculo quadrado e retângulo). Posteriormente, a educadora distribuiu uma folha dividida em quatro partes e realizou um ditado gráfico para indicar o espaço onde as crianças deveriam colar cada uma das figuras anteriormente picotadas.

Depois do recreio realizou-se um ensaio para a Festa de Natal.

▪ Inferências

Ao realizar esta atividade de picotagem, as crianças puderam estimular a sua destreza manual e, conseqüentemente, aperfeiçoar a sua motricidade fina. De acordo com Carvalho (2000, p.2), “a coordenação motora geral e a destreza fina são componentes essenciais que devem ser contempladas (e aperfeiçoadas) no ensino pré-escolar.” Segundo o mesmo autor, a competência na área da motricidade fina remete para a “capacidade de manipulação de pequenos instrumentos e objectos, requerendo uma coordenação meticulosa ao nível da mão e dos dedos, podendo envolver a coordenação olho-mão.” Para Portugal & Laevers (2010, p. 52), esta competência abrange “a capacidade de focalização e de controlo de cada pequeno movimento e de combinação de acções.” Assim, pode-se considerar que a picotagem

é uma atividade adequada para desenvolver estas competências pois envolve a manipulação de um instrumento de trabalho, bem como a necessidade de uma coordenação meticulosa.

Segundo Portugal & Laevers (2010, p. 52) é importante que o educador preste atenção “à forma como a criança manipula pequenos objectos, evidenciando um certo grau de destreza, precisão, evolução ou complexificação dos movimentos.” No decorrer da realização da atividade, pude verificar que, apesar de todas as crianças a terem concluído, algumas tiveram maior dificuldade em realizá-la, evidenciando uma menor destreza manual.

Domingo, 12 de dezembro de 2010

Este dia foi dedicado à Festa de Natal do Jardim-Escola João de Deus de Albarraque. Apesar de não se tratar de um dia de estágio, tive oportunidade de participar nesta festa, não querendo deixar de o incluir no presente relatório. A atuação das crianças do Pré-Escolar decorreu durante a tarde e eu, bem como algumas das minhas colegas estagiárias, prestámos o apoio necessário para a sua preparação e organização. Estive presente, essencialmente, nos bastidores, onde ajudei a preparar e caracterizar as crianças à medida que iam decorrendo as várias atuações.

No espaço destinado aos convidados, estavam presentes os familiares e amigos das crianças. Esta festa contou ainda com a presença do Doutor António Ponces de Carvalho, Presidente da Associação de Jardins-Escolas João de Deus, com a Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, supervisora dos Jardins-Escolas e outras personalidades que fazem parte da Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

▪ Inferências

Esta foi uma tarde de bastante azáfama e muito trabalho. No entanto, para mim constituiu um momento bastante agradável e muito enriquecedor, pois pude conhecer e vivenciar mais uma das importantes tarefas a cargo de um educador ou professor.

Segundo Aguera (2008, p. 73), as festas representam “actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração das crianças.” Para além desta função, as festas são também um dos elos

de ligação entre a escola e a família, pois constituem uma oportunidade desta última tomar contacto e participar nas atividades desenvolvidas pelos seus educandos.

De um modo geral, o ambiente vivenciado nestes momentos de festa é de harmonia, afeto e cooperação, contribuindo para a motivação e êxito das crianças. Para Morgado (1999, p. 80), “é importante que a comunicação com os pais e encarregados de educação assente numa atitude positiva.” Segundo este mesmo autor, este “registo positivo poderá influenciar as expectativas dos pais face à escola e aos próprios filhos” (Morgado, 1999, p.80). Deste modo, é importante que se mantenha uma proximidade e cooperação entre a escola e a família, pois estes são dois elementos fundamentais, que possuem em comum o objetivo de promover a formação equilibrada da criança.

Segunda-feira, 13 de dezembro de 2010

Nesta manhã lecionei uma aula sobre o Natal. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, comecei por ler a história *O Natal do Gui*. Após este momento de leitura e exploração da história, dialoguei com as crianças, partindo das suas vivências, e abordei algumas das principais tradições relacionadas com esta época festiva, salientando a importância de alguns aspetos como a família e atos de solidariedade. Abordei ainda a ceia de Natal, apresentando e analisando com as crianças algumas imagens dos principais alimentos que a constituem.

No âmbito do Conhecimento do Mundo, questionei as crianças sobre o que significava para elas o Natal, explicando posteriormente o que esta época representa e o que se celebra no dia 25 de dezembro. De seguida, dinamizei a construção de um presépio, chamando algumas crianças para representarem as diferentes figuras do mesmo recorrendo a alguns adereços disponibilizados por mim. Para tal, fui contando a história do presépio para introduzir as várias figuras.

Por fim, no domínio da Matemática, trabalhei a teoria de conjuntos. Depois de distribuir uma linha fronteira a cada criança, relembrei os conceitos de conjuntos vazio e singular e cardinal de um conjunto. Realizei alguns exercícios de formação de conjuntos utilizando pequenos laços, algarismos moveis e o quadro.

▪ Inferências

Aquando da planificação desta manhã de atividades, um dos meus objetivos foi dar a conhecer às crianças algumas das principais tradições de natal do nosso país, tentando também transmitir alguns valores como a importância da família e ações de solidariedade características desta época.

No entanto, no decorrer dessa planificação, em particular quando pensei na atividade de construção de um presépio, deparei-me com uma incerteza, pois não sabia se existiam na turma crianças provenientes de famílias que por motivos religiosos ou culturais não seguissem a tradição católica na celebração do Natal. Assim, antes de planificar este momento falei com a educadora no sentido de me certificar que não existiam crianças nesta situação. Segundo Marques (2001, p. 124) “se os pais dos alunos professam uma religião diferente da religião cristã, então a escola e os professores devem informar-se acerca dessas convicções religiosas dos alunos e dos pais a fim de não revelarem preconceitos no seu relacionamento com eles.”

Este momento levou-me a refletir sobre a importância de ter em conta a diversidade de culturas existentes atualmente no nosso país e, consequentemente, nas nossas escolas e respetivas turmas, sendo que o educador deve ter em atenção a multiculturalidade existente no seio da sua turma. De acordo com Marques (2001, p. 122), as escolas das áreas urbanas “servem uma população estudantil muito heterogénea, reflectindo a crescente diversidade cultural da população portuguesa.”

Tal como refere o mesmo autor, “nenhuma criança ou adolescente merece menos do que uma boa educação”, motivo pelo qual o “professor deve saber adequar as suas metodologias e estratégias às características e necessidades dos seus alunos” (Marques, 2001, p. 124), daí a importância do professor na sala de aula.

Terça-feira, 14 de dezembro de 2010

Neste dia tive oportunidade de assistir a uma atividade dinamizada por duas colegas do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica. Esta aula teve como tema o natal e as minhas colegas caracterizaram-se de duendes e dialogaram com as crianças sobre algumas tradições de natal. No final, pediram a ajuda das crianças para decorar uma árvore de natal, utilizando enfeites disponibilizados por elas. Todas as crianças tiveram oportunidade de pendurar um adorno na árvore.

Sexta-feira, 17 de dezembro de 2010

Este foi o último dia de estágio antes das férias de natal, pelo que foi uma manhã de alguma azáfama, ao longo da qual se finalizou a elaboração das lembranças para os pais. Em simultâneo, uma das colegas estagiárias do 2.º ano realizou alguns jogos com os dois grupos (A e B).

No final da manhã, as crianças realizaram um desenho com o título “Como passo o meu natal”. À medida que foram terminando os seus desenhos, eu e as minhas colegas do Bibe Encarnado B fizemos a legenda dos mesmos.

▪ Inferências

A última atividade da manhã foi bastante pertinente, na medida em que, não só constituiu um momento de expressão livre para as crianças, mas também possibilitou à educadora e a nós, estagiárias, conhecer um pouco melhor as vivências das crianças fora do Jardim-Escola, nomeadamente, no contexto familiar.

De acordo com o referido por Gonçalves (1991, p. 12), “através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se.” Através do desenho livre, a criança pode expressar vivências e sentimentos que de outra forma poderá não exteriorizar. Assim, ao desenhar livremente, a criança aprende a conhecer-se e também transmite aos outros o que pretende.

Segunda-feira, 3 de janeiro de 2011

No início da manhã a educadora leu a história *O sapo está triste* para os dois grupos (A e B). Depois de uma breve conversa sobre a história que tinham acabado de ouvir, as crianças dirigiram-se para as suas mesas e deu-se início a uma aula do domínio da Matemática. A educadora recorreu a material alternativo (tampinhas) para realizar alguns exercícios de cálculo e contagens.

Depois de distribuir as tampinhas pelas mesas, a educadora estalou os dedos para indicar o número de tampas que deveriam ir buscar, repetindo o mesmo procedimento para irem acrescentando elementos. A educadora foi sempre circulando pelas mesas, corrigindo as crianças sempre que necessário. No final, construíram uma figura com as tampinhas que tinham à sua frente.

Após o recreio, o grupo dirigiu-se para a sala da televisão onde a educadora leu a história *O ratinho torto*. No final, as crianças fizeram o reconto da história e responderam a algumas questões feitas pela educadora.

No final desta atividade, dirigiram-se novamente para a sala do Bibe Encarnado e procedeu-se ao registo do comportamento. Esta foi a primeira vez que se fez este registo, pelo que depois de a educadora explicar as regras e a forma como o mesmo seria feito, registou-se o comportamento daquele dia, em que todos tiveram uma estrela verde.

▪ Inferências

A educadora recorreu a um material alternativo não estruturado para realizar com as crianças exercícios de contagens, sendo que estas utilizaram as tampas para quantificar as ações de acrescentar e tirar, estabelecendo uma relação numérica entre os elementos de cada operação para chegar aos resultados obtidos. Castro & Rodrigues (2008, p. 13) defendem que as crianças precisam de “concretizar as situações numéricas para modelar os resultados das suas adições e subtrações.”

Nas crianças pequenas, o pensamento encontra-se muito associado a ações e materiais concretos, à medida que o seu contacto com o meio envolvente se vai processando por meio da manipulação e as experiências sensoriais vão-se estruturando, surgindo “semelhanças e classificações” que convergem na formação de conceitos, desenvolvendo-se as capacidades de “descrever, comparar, representar, de equacionar e demonstrar” (Caldeira, 2009a, p. 70).

Baseando-se nestes pressupostos, a educadora promoveu a resolução de problemas de adição e subtração, seguindo o procedimento definido por Bergeron & Herscovics, citados por Caldeira, denominado de “modelagem direta com objectos físicos”, no qual:

“a criança realiza a construção de um ou mais objectos visíveis, em que os objectos são usados como representações directas dos entes de um problema e as ações realizadas como representações das acções ou relações existentes na situação problema” (Caldeira, 2009a, p. 82)

Tendo como suporte as tampas coloridas, as crianças estabeleceram relações numéricas, o que permitiu organizar o cálculo mental e promover o entendimento do sentido das operações.

Terça-feira, 4 de janeiro de 2011

A manhã teve início com uma atividade do domínio da Matemática, na qual foi trabalhado o material 4.º Dom de Froebel. Ao longo da atividade foram realizadas algumas construções inseridas numa história contada pela educadora.

Depois do momento de recreio, teve lugar, na sala de leitura, uma aula de Conhecimento do Mundo cujo tema foi “os estados da água”. Para abordar esta temática, a educadora recorreu a um fervedor elétrico, uma taça com água em estado líquido e outra com água em estado sólido (gelo). Ao longo da atividade, a educadora utilizou o referido material para demonstrar os vários estados em que se pode encontrar a água, bem como os processos de passagem de um estado para outro.

▪ Inferências

Para introduzir as construções realizadas com o material trabalhado neste dia, a educadora recorreu a uma história. Anteriormente, já pude refletir sobre a importância de recorrer a esta estratégia como forma de motivar as crianças para a realização da atividade e mantê-las interessadas ao longo da mesma. No entanto, considero importante referir que, para além deste objetivo, ao contar a história, a educadora está também a promover a aprendizagem da linguagem oral e o desenvolvimento do vocabulário das crianças. Segundo Nelson, citado por Spodek & Saracho (1998, p. 245), “ouvir histórias ajuda as crianças a desenvolverem padrões sofisticados de linguagem e motiva-as a experimentarem com sua própria linguagem oral e escrita.”

Deste modo, com atividades deste género, a educadora consegue articular conteúdos de dois domínios distintos, o domínio da Matemática e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta estratégia cumpre a transversalidade definida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p. 22), ou seja, “não se considerando as diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.”

Sexta-feira, 7 de janeiro de 2011

Esta constituiu a minha segunda manhã de aulas planificadas no Bibe Encarnado, em que abordei o tema da reciclagem. Iniciei a manhã com uma leitura adaptada do livro *Cuida do teu planeta*, de Lauren Child. De seguida, questioneei as crianças sobre os vários momentos da história no sentido de fazer o reconto da mesma. Na sequência deste diálogo, dei oportunidade às crianças de partilharem com o grupo as suas práticas de reciclagem e separação de resíduos.

Depois de abordar os conteúdos pretendidos no Conhecimento do Mundo, nomeadamente a política dos 3 R's (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), bem como a sua importância, realizei uma atividade de separação de resíduos. Pedi a algumas crianças para escolherem um resíduo de entre um conjunto de resíduos recicláveis disponibilizados por mim, colocando-o no ecoponto correspondente. Esta atividade foi realizada com todo o grupo de forma a possibilitar o esclarecimento de dúvidas que foram surgindo devido à diversidade dos materiais recicláveis explorados.

Depois do momento de recreio, teve lugar uma aula de Educação Física, após a qual realizei a minha última atividade da manhã que consistiu num jogo. Para tal, dividi, aleatoriamente, o grupo em quatro equipas. Cada equipa teria de realizar a separação de um conjunto de resíduos, colocando-os no respetivo recipiente do Eco ponto existente no lado oposto do ginásio. No final, procedeu-se à análise dos resíduos separados por cada equipa, atribuindo-se a respetiva pontuação.

▪ Inferências

Ao planear esta manhã, tentei fazê-lo de modo a partir de um contexto de estimulação à leitura para a exploração de um conteúdo do âmbito da educação ambiental. Para Gonçalves *et al.* (2007, p. 13), a educação ambiental permite “não só a aquisição de conhecimentos e conceitos, mas principalmente de capacidades, comportamentos e atitudes, através dos quais o Homem interioriza as relações de solidariedade que se estabelecem entre ele próprio, o seu meio cultural e o ambiente.”

É na educação ambiental que se deposita a grande esperança na alteração das atitudes e dos comportamentos suscetíveis de conduzirem a humanidade à construção de um novo paradigma ambiental, assente numa nova ética, condição essencial que permitirá alcançar a desejável qualidade de vida a que todos aspiramos.

Neste sentido, e sendo a escola um lugar de aprendizagem e convivência social que deve oferecer aos alunos, além de um espaço físico e organizacional,

também um espaço privilegiado para estabelecimento de relações interpessoais, de convivência, de cooperação e de resolução de conflitos, é também um lugar em que a educação ambiental assume um papel importante (Fernandes, 1983, p.4).

Desta forma, a educação ambiental merece uma atenção especial e deve ser trabalhada em qualquer área curricular, devendo ser articulada com os conteúdos programáticos e experiências educativas.

3. 3.ª Secção

Esta secção refere-se ao terceiro momento de estágio realizado no período de 10 de janeiro a 18 de fevereiro de 2011. Este momento de estágio teve lugar na sala do Bibe Azul A, com a educadora titular Guida Jónatas.

3.1. Caracterização da turma

A turma do Bibe Azul A é constituída por 24 crianças, das quais 15 são do sexo masculino e nove são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Tal como acontecia com os restantes grupos, a maioria das crianças do Bibe Azul A são provenientes de um contexto socioeconómico médio/baixo.

De uma forma geral, trata-se de um grupo relativamente calmo, sem grandes problemas de comportamento, existindo apenas algumas crianças mais agitadas que por vezes perturbam o normal desenvolvimento do trabalho.

Relativamente a dificuldades de aprendizagem, pelo que me foi possível observar, existe uma criança no grupo que apresenta maiores dificuldades de aprendizagem.

3.2. Caracterização do espaço

Ao contrário do que acontecia com os bibe anteriores, de uma forma geral, as atividades do Bibe Azul decorrem apenas numa sala comum aos dois grupos desta faixa etária.

A sala do Bibe Azul divide-se em dois espaços distintos, um destinado ao grupo A e o outro destinado ao grupo B. Entre estes dois espaços existe um armário

de grandes dimensões que serve de divisória entre os mesmos e que contém diversos materiais de apoio às educadoras. Para além destes dois grandes espaços, existe ainda uma área da casinha, o cantinho da leitura e uma área livre onde é realizado o acolhimento da manhã com os dois grupos. Neste local encontra-se ainda um segundo armário de grandes dimensões, de apoio a ambas as educadoras e onde estão guardados diversos materiais, tais como os materiais manipulativos utilizados no domínio da Matemática.

No que concerne à área do grupo A, as mesas estão dispostas em fila, todas viradas para o quadro, em que em cada mesa sentam-se duas crianças. Junto ao quadro encontra-se a secretária da educadora, na qual está sempre colocada a Cartilha Maternal.

Nas paredes desta sala estão expostos diversos trabalhos realizados pelas crianças, que vão sendo substituídos ao longo do tempo. À semelhança das salas dos bibes anteriores, a sala do Bibe Azul também tem acesso direto ao espaço do recreio exterior.

3.3. Rotinas

Nas secções anteriores descrevi e debrucei-me sobre a importância das rotinas para o desenvolvimento das crianças. Uma vez que as rotinas diárias do Bibe Azul A são iguais às praticadas no Bibe Encarnado A, considero que não se justifica descrevê-las e fundamentá-las novamente.

3.4. Horário

O horário do Bibe Azul A apresenta-se de seguida no Quadro 4.

Quadro 4 – Horário do Bibe Azul A

	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira
9h00m	Rodas e canções				
9h30m	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à matemática	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à matemática	Iniciação à leitura e escrita
10h00m		Iniciação à escrita matemática		Iniciação à escrita matemática	
10h30m	Atividades de ar livre				
11h00m	Educação pelo movimento	Estimulação à leitura e escrita	Iniciação à matemática	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à matemática
11h45m	Iniciação à matemática		Iniciação à escrita matemática		Iniciação à escrita matemática
12h30m	Jogos livres e orientados	Cantinho da leitura	Jogos livres e orientados	Cantinho a leitura	Jogos livres e orientados
13h00m	Almoço/Atividade de ar livre				
14h30m	Conhecimento do mundo	Informática	Estimulação à leitura	Conhecimento do mundo	Experiências/ área projeto
15h00m	Estimulação à leitura e escrita	Ditados gráficos	Música	Expressão plástica	Inglês
15h45m	Biblioteca de turma	Estimulação à leitura e escrita	Conhecimento do mundo	Estimulação à leitura e escrita	Arrumação de trabalhos
16h20m	Lanche				
16h45	Jogos livres e orientados				

3.5. Relatos diários e fundamentação teórica

Segunda-feira, 10 de janeiro de 2011

Depois do acolhimento no ginásio e ida à casa de banho, as crianças dirigiram-se para os seus lugares. Antes de iniciar o trabalho com o grupo, a educadora titular acolheu-me e deixou-me à vontade para participar nas atividades da turma e intervir sempre que considerasse necessário.

Depois deste momento, a educadora fez a revisão das letras já aprendidas pelas crianças (até ao /h/) e chamou os vários grupos à Cartilha Maternal. As crianças que não se encontravam na Cartilha, estavam sentadas nos seus lugares a elaborar propostas de trabalho individuais.

No âmbito da Matemática, realizou-se uma atividade com um material estruturado, os Calculadores Multibásicos, representado na Figura 3.



Figura 3 – Material matemático Calculadores Multibásicos

Depois de relembrar as regras de utilização deste material e orientar as crianças na abertura das caixas e no posicionamento das placas (duas da mesma cor colocadas paralelamente e uma de cor diferente mais afastada), a educadora indicou a base em que se iria jogar, neste caso, a base 10.

De seguida, pediu a uma criança para representar na primeira placa o número 10 e explicar o seu raciocínio. Repetiu o mesmo procedimento para a representação do número 12 na segunda placa. A educadora orientou os seus raciocínios, realizando algumas questões, como por exemplo, quantas peças verdes valem dez peças amarelas na base 10, entre outros que realizou.

A educadora chamou um menino ao quadro para realizar a operação soma enquanto as restantes crianças o fizeram no lugar com o seu material. No final, pediu a alguns meninos para lerem o resultado por cores, por ordens e por classes.

Depois de limparem as placas, trabalhou-se apenas com uma placa e realizaram-se alguns exercícios de representação numérica em que a educadora ditou alguns números e as crianças tinham de os representar na sua placa. Sempre que se representava um número na placa, uma criança ia ao quadro representá-lo por escrito.

▪ Inferências

Nesta manhã pude observar pela primeira vez o acompanhamento das crianças na Cartilha Maternal, por parte da educadora e em contexto de sala de aula. Neste estabelecimento e em qualquer instituição João de Deus, as crianças aprendem a ler pelo Método de Leitura João de Deus. Segundo Deus (1997, p. 10), este método de leitura baseia-se na “análise da língua, feita através dum processo sério e graduado que se baseia num raciocínio lógico.”

Ruivo (2009, p. 100) salienta que:

“o Método de Leitura João de Deus constrói na criança as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através das lições, concebidas pelo autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens.”

Estas lições encontram-se organizadas na Cartilha Maternal, que constitui o principal recurso deste método de leitura e que está presente nas rotinas diárias das crianças, essencialmente das que frequentam o Bibe Azul e o primeiro ano de escolaridade.

Em suma, e citando Ruivo (2009, p. 60), “as crianças aprendem facilmente as regras de leitura se estas lhes forem apresentadas de uma forma organizada, metódica e diária.”

Relativamente a este dia, não quero deixar de referir que fiquei bastante surpreendida com o facto de a maioria das crianças do grupo já se encontrar a terminar a Cartilha Maternal. Tendo em conta o meu percurso académico, a aquisição da competência da leitura por crianças desta faixa etária, não era uma realidade com a qual tivesse tido oportunidade de contactar até este momento. Pude constatar que, tal como Ruivo (2009, p. 42) refere, “a aplicação desta metodologia aos alunos com 5 anos de idade permite-lhes adquirir, atempadamente, a competência da leitura.” A mesma autora salienta que a leitura é “uma competência que as crianças devem adquirir em tempo útil, pois só desta maneira poderão participar activamente na vida em sociedade em que estão inseridos” (Ruivo, 2009, p. 44).

Terça-feira, 11 de janeiro de 2011

O dia começou com o acolhimento dos dois grupos na sala do Bibe Azul. Na sequência de uma canção, a educadora fez uma revisão das características do Sistema Solar, chamando alguns meninos ao centro da roda para exemplificarem o movimento do planeta Terra em torno do Sol.

Já com as crianças sentadas nos seus lugares, a educadora questionou-as no sentido de descobrirem a data e escreveu-a no quadro. Depois, dois meninos distribuíram os copos com o material de escrita e de seguida a educadora procedeu à revisão das letras já aprendidas até ao momento.

Distribuímos as capas de escrita e as crianças resolveram algumas propostas de trabalho individuais. Ao longo deste momento eu e a educadora fomos circulando pela sala, esclarecendo as dúvidas das crianças e orientando-as sempre que necessário.

Após este momento de trabalho individual, tive oportunidade de assistir a um ditado de letras. A educadora distribuiu uma folha de linhas a cada criança. É de salientar que nessas folhas, a educadora já tinha assinalado, através de um ponto, os locais onde as crianças deveriam escrever as letras ditadas.

Depois de lembrar que escrevemos sempre da esquerda para a direita, a educadora ditou a letra que deveriam escrever no primeiro ponto, a letra /u/. Repetiu o procedimento para as restantes letras da primeira linha, as letras /a/, /e/ e /o/. Na segunda linha ditou as letras /v/, /f/, /j/ e /t/. Uma vez que no Método de Leitura João de Deus cada criança progride na Cartilha ao seu ritmo, foram ditadas apenas as letras que todas as crianças já conheciam.

▪ Inferências

Sobre o Método de Leitura João de Deus, importa salientar que este permite uma aprendizagem personalizada da leitura. As lições da Cartilha são ensinadas em pequenos grupos, em que cada criança intervém individualmente, o que permite à educadora conhecer e respeitar o ritmo de trabalho de cada aluno. Conforme mencionado por Ruivo (2009, p. 3), João de Deus desenvolveu um método que não esqueceu a criança na sua individualidade e, por isso, com necessidades educativas particulares, pelo que cada criança segue a Cartilha no seu ritmo próprio e não ao ritmo da classe. Para Viana & Teixeira (2002, p. 119), este método de leitura contempla a “importância da relação afectiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança.” Pode-se então considerar que este método respeita cada criança como um ser individual, dotada de características e necessidades específicas.

Em todas as manhãs que estive nesta sala, durante as lições da Cartilha, pude verificar que depois da leitura preparatória, a educadora solicitava às crianças a construção de uma frase que contivesse a palavra lida. Esta estratégia é uma das linhas de força que caracterizam o Método de Leitura João de Deus, segundo afirma Carvalho, citado por Deus (1997, p. 93). Reforçando esta ideia, Mata (2006, p. 49) refere que “para que se adquira automatização, há que não esquecer que, para além do reconhecimento rápido da palavra, a criança deverá reter o seu significado, sendo necessária a aquisição de estratégias que levam à compreensão.” Deste modo, esta

estratégia permite às crianças a contextualização da palavra, facilitando assim a assimilação do seu significado.

Sexta-feira, 14 de janeiro de 2011

Nesta manhã, depois do acolhimento na sala e da revisão das letras trabalhadas até à data, a educadora entregou os cadernos de escrita individualmente a cada criança, com o objetivo de verificar o trabalho realizado, corrigindo eventuais erros e propondo novas tarefas.

Após este momento, as crianças trabalharam nos seus cadernos de escrita enquanto a educadora acompanhou os vários grupos na Cartilha Maternal. Neste dia pude assistir à 10.^a, 15.^a e 23.^a lições.

A educadora lecionou Matemática recorrendo a um material estruturado, o Geoplano. Antes de iniciar o trabalho com o material, teve lugar um exercício de contagem dos números pares por ordem crescente, sendo que cada criança disse um número.

De seguida, procedeu-se a uma breve exploração do material, nomeadamente a sua forma geométrica e o número de pregos e espaços que compõem cada lado do mesmo, revendo-se também as características do quadrado e o conceito de vértice.

A educadora distribuiu ainda uma folha de papel pontado, na qual estavam representados os pregos do Geoplano e duas imagens, uma no canto superior esquerdo e outra no canto inferior direito. Ao explorar as características da referida folha, a educadora trabalhou outros aspetos, como a lateralidade, quando questionou as crianças sobre o local onde se encontravam as imagens existentes na mesma.

Seguidamente, a educadora contou uma pequena história ao longo da qual foi introduzindo alguns exercícios de cálculo mental e realizando interdisciplinaridade com conceitos de Conhecimento do Mundo. Depois de definir que um passo correspondia ao espaço entre dois pregos, a educadora foi dando indicações dos passos dados pela personagem da história e as crianças representaram-nos no Geoplano com elásticos.

No final, representaram no papel pontado o percurso realizado pela personagem da história e pintaram as imagens.

▪ Inferências

O Geoplano é um material manipulativo e estruturado que permite a observação e análise de figuras geométricas, podendo ter interesse pedagógico ou

livre. Segundo Caldeira (2009a, p. 409), a idade ideal para se começar a trabalhar com este material são os cinco anos. A mesma autora refere que este é um excelente material “pela sua mobilidade e para que as crianças explorem problemas geométricos, registem no papel pontado os seus desenhos, de forma a desenvolverem a sua destreza” (p. 409).

Os geoplanos podem ser constituídos por diferentes materiais, no entanto, e de uma forma geral, são sempre utilizados com elásticos de várias cores e tamanhos e as atividades desenvolvidas com este material podem ser complementadas por papel pontado. Segundo Matos e Serrazina (1988), citados por Caldeira (2009a, p. 410), é importante que no ensino pré-escolar, o papel pontado utilizado “reproduza exatamente o espaçamento dos pregos do geoplano.” Ao longo da atividade que observei, pude verificar que este aspeto foi tido em conta pela educadora.

Conforme referi anteriormente, neste dia a atividade realizada consistiu na representação no Geoplano de um itinerário, segundo as indicações da educadora. De acordo com Caldeira (2009a, p. 412), fazer itinerários constitui um dos interesses pedagógicos deste material.

Segunda-feira, 17 de janeiro de 2011

Neste dia teve lugar mais uma reunião de Prática Pedagógica no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus. À semelhança da reunião anterior, esta dividiu-se em dois momentos distintos, um dos quais dedicado ao esclarecimento de algumas questões relacionadas com o estágio profissional, e o segundo à leitura das avaliações qualitativas correspondentes ao segundo momento de estágio.

▪ Inferências

Conforme já tive oportunidade de referir anteriormente, estas reuniões revestem-se de grande importância pois constituem um momento de reflexão sobre a prática, de partilha de experiências e de orientação por parte da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica.

Smyth, citado por Alarcão & Tavares (2003, pp. 122-123), refere que os professores devem refletir “sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e o dos seus colegas”, sendo que este tipo de atividades, é benéfico no sentido em que os professores investigam o seu próprio ensino, incluindo a “experiência,

conceptualização, acção, observação, reflexão e avaliação.” Deste modo, estas reuniões permitem-nos a nós estagiários, refletir sobre a nossa ação bem como a dos nossos colegas, contribuindo assim para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais.

Terça-feira, 18 de janeiro de 2011

Neste dia tiveram lugar algumas aulas surpresa supervisionadas pelas professoras da equipa de Supervisão da Prática Profissional. A primeira aula a que pude assistir foi lecionada pela minha colega Rita ao grupo A do Bibe Amarelo, que incidiu sobre o domínio da Matemática e na qual foi trabalhado o material Blocos Lógicos. Quando cheguei à sala, a aula já tinha começado, sendo que as crianças estavam sentadas nas mesas e a Rita estava a distribuir o material.

Depois de questionar as crianças sobre o nome do material, a Rita pediu a um menino para escolher uma peça. De seguida pediu a outra criança para escolher uma segunda peça e procedeu à comparação entre as peças escolhidas. Repetiu o mesmo procedimento com outras crianças. De uma forma geral, a aula da minha colega foi marcada por alguma dificuldade em manter a disciplina, sendo que algumas crianças demonstraram um comportamento bastante desadequado.

Após esta aula, assisti a outra atividade do domínio da Matemática com o mesmo material manipulável, lecionada pela minha colega Teresa ao grupo B do Bibe Amarelo. Uma vez que esta aula decorreu na mesma sala da aula anterior, quando a Teresa encaminhou as crianças para as mesas, o material já se encontrava distribuído pelas mesmas.

O início da aula da Teresa foi marcado por alguma dificuldade em manter a disciplina, em que a minha colega recorreu a diversas estratégias para o conseguir, entre as quais uma canção. Afastou duas crianças das suas mesas e circulou de mesa em mesa tentando restabelecer a calma. Depois de o conseguir, questionou as crianças sobre o nome do material e realizou alguns exercícios de comparação de atributos entre várias peças. No decorrer da aula, chamou duas crianças à frente da sala, sendo que cada uma levou uma peça escolhida por si e procedeu-se à comparação das mesmas em conjunto.

Neste dia tive ainda oportunidade de assistir a uma terceira aula surpresa, desta vez no grupo A do Bibe Encarnado e lecionada pela minha colega Diana. À semelhança das aulas anteriores, esta também incidiu sobre o domínio da Matemática, mas o material trabalhado foi o Cuisenaire.

O material foi previamente colocado sobre as várias mesas e a Diana começou a aula pela construção da escada até ao cinco. Enquanto as crianças realizaram o exercício nas suas mesas com o material, a Diana recorreu a um material representativo do Cuisenaire em ponto grande, disponível na sala. No entanto, ao representar a escada, a minha colega colocou o material ao contrário, ou seja, não o fez em espelho para as crianças.

Depois desta atividade, a Diana realizou diversas questões de identificação do valor de algumas peças, exercícios de cálculo e o jogo dos comboios.

No final da manhã realizou-se a reunião de avaliação das aulas surpresa realizadas neste dia.

▪ Inferências

As três aulas surpresa a que assisti durante esta manhã foram marcadas por diversas situações de indisciplina. A indisciplina em sala de aula surge muitas vezes como consequência da ausência de regras estabelecidas entre os alunos e o professor, ou o incumprimento das mesmas. Conforme refere Curto (1998, p. 20), “a questão das regras estabelecidas na sala de aula tem de ser convenientemente explicada aos alunos e com eles discutida.” Neste relatório já tive oportunidade de refletir um pouco sobre a importância de estabelecer e fazer cumprir as regras em sala de aula.

Ao assistir às aulas das minhas colegas, pude verificar que estas definiram e estabeleceram as regras que deveriam ser respeitadas ao longo das suas atividades. Não obstante, e como já referi, verificaram-se diversas situações de indisciplina e desinteresse por parte das crianças. De um modo geral, foi possível verificar alguma dificuldade por parte Diana em manter o grupo concentrado na atividade. Veiga (1999, p. 9) refere que “os comportamentos de indisciplina podem até ter um lado útil e positivo, sobretudo se encarados como um apelo à mudança de algo que não deveria existir.” Deste modo, as situações que referi podem ter sido originadas por uma falta de motivação e envolvimento nas atividades por parte das crianças, constituindo assim um indicador de que as estratégias adotadas poderiam não ser as mais eficazes e adequadas para o grupo em causa.

Para Portugal & Laevers (2010, p. 25) o nível de implicação “representa um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas (...) provocam nas crianças, sendo por isso indicador de qualidade do contexto educativo”, assim o educador ao perceber que existem baixos níveis de implicação,

provavelmente deveria ter alterado as suas estratégias, o que não aconteceu com as minhas colegas na sala de aula.

Por sua vez, Curto (1998, p. 27) salienta que “para prevenir possíveis comportamentos disruptivos, o professor deve planejar cuidadosamente a sua aula.” Deste modo, o facto de se tratarem de aulas surpresa poderá ter contribuído para as referidas situações de indisciplina, pois não houve tempo para um planeamento rigoroso e adequado das atividades desenvolvidas por parte das colegas.

Sexta-feira, 21 de janeiro de 2011

Tal como nos dias anteriores, a manhã começou com o acolhimento dos dois grupos na sala do Bibe Azul. Tratando-se de uma sexta-feira e, portanto, dia do brinquedo, pude assistir a uma conversa entre a educadora e as crianças sobre as regras deste dia, nomeadamente as características dos brinquedos que podem levar para o Jardim-Escola e os momentos do dia em que podem brincar com os mesmos.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças trabalharam nos seus cadernos de escrita e a educadora esteve na Cartilha com os vários grupos. Tive oportunidade de observar a 11.^a, 15.^a e 24.^a lições. Verifiquei também que algumas crianças já conseguiam ler sem necessitarem de efetuar leitura preparatória.

Na área da Matemática, trabalhou-se com os 3.^o e 4.^o Dons de Froebel. Antes de abrir as caixas do material, a educadora realizou alguns exercícios de cálculo mental, realizando questões dirigidas a cada uma das crianças.

Neste dia, a educadora levou para a sala uma pequena laranjeira que mostrou às crianças neste momento, realizando interdisciplinaridade com o Conhecimento do Mundo. Na sequência desta conversa, a educadora realizou mais algumas questões de cálculo mental envolvendo laranjas e introduziu a primeira construção realizada, a camioneta. Continuou a contar uma história ao longo da qual surgiu uma segunda construção, a mobília da sala.

Ao longo de toda a atividade, a educadora realizou inúmeras questões de cálculo mental, pedindo sempre respostas completas. Realizou-se ainda uma operação no quadro.

Depois de pedir a uma criança para retirar uma laranja da laranjeira, a educadora abriu-a e mostrou um caroço. Realizou novamente interdisciplinaridade, revendo o processo de desenvolvimento da laranjeira, desde a semente até ao fruto.

No seguimento desta conversa realizou-se a construção do poço. No final, as crianças construíram uma laranjeira com o material.

▪ Inferências

Conforme tenho vindo a referir, no Bibe Azul, as manhãs têm sempre início com uma breve conversa entre os alunos e as educadoras na sala deste bibe. Este momento não só permite um convívio saudável entre as crianças e as educadoras, mas também constitui um momento de partilha e comunicação de experiências. Proporcionar situações de oralidade e partilha de ideias variadas, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções permite “às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores”, é uma das funções do educador, preconizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (1997, p. 68).

O mesmo documento refere ainda que o facto de o educador “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre as crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME, 1997, p. 67). Assim, estes momentos de diálogo contribuem para o desenvolvimento da expressão oral das crianças, bem como da sua capacidade de comunicação.

Segunda-feira, 24 de janeiro de 2011

Após o intervalo, a educadora lecionou Matemática recorrendo aos Calculadores Multibásicos para trabalhar as combinações. Inicialmente, e a título de exemplo, realizou um pequeno exercício com uma peça amarela e outra verde, demonstrando as combinações possíveis de realizar com estas duas peças.

De seguida, indicou três cores e deu algum tempo para as crianças realizarem combinações com as peças das cores referidas. Quando o fizeram, a educadora realizou a correção com toda a turma. A educadora realizou diversas situações deste tipo. No final, pediu a uma criança para explicar por palavras suas como se fazem combinações.

Por último, a educadora representou no quadro três figuras geométricas e, em conjunto, realizou-se as combinações possíveis efetuar com as mesmas.

▪ Inferências

Uma vez que as crianças demonstraram alguma dificuldade na realização do exercício descrito anteriormente, a educadora repetiu-o, indicando outras cores, mas desta vez orientando o raciocínio das crianças ao longo da resolução do mesmo.

Tratando-se de um conteúdo que ainda não tinha sido desenvolvido pela educadora com as crianças, ela foi questionando as mesmas ao longo da atividade, no sentido de verificar se conseguiam acompanhar os raciocínios e compreender o conteúdo trabalhado. Deste modo, a educadora colocou questões e solicitou explicações às crianças que apelavam ao seu pensamento e à verbalização dos seus raciocínios.

Esta estratégia vai de encontro ao referido por Nisbet, citado por Cardoso *et al.* (1996, p. 75), ou seja, que o educador deve “colocar questões que levem os alunos a pensar (reflectir) e explicitar o seu pensamento.” Outros autores, como Ponte (1994, p. 37), também reforçam esta ideia, salientando que o educador deve dirigir o discurso “colocando questões e propondo actividades que facilitem, promovam e desafiem o pensamento de cada aluno; pedindo aos alunos que clarifiquem e justifiquem as suas ideias.” Alsina (2004, p. 12) também refere que é “importante levar os alunos a exprimirem verbalmente tanto os processos como os resultados obtidos.”

Verifica-se assim a importância de promover a capacidade de verbalização das crianças, não só para estimular a sua comunicação verbal, mas também o desenvolvimento e a construção do seu pensamento.

Terça-feira, 25 de janeiro de 2011

O dia teve início com a revisão das letras aprendidas até ao momento, seguindo-se uma revisão dos ditongos que as crianças já conheciam: /ui/, /eu/, /ia/, /ou/ e /ei/. Seguiu-se ainda um ditado dos referidos ditongos. No final, as crianças elaboraram um desenho enquanto a educadora acompanhou alguns grupos à Cartilha.

Depois do intervalo teve lugar uma aula de Educação Física na qual foi abordada a modalidade de andebol.

No domínio da Matemática, observei uma aula na qual a educadora utilizou algarismos móveis e plasticina para trabalhar a soma. É de referir que os algarismos tinham apenas três cores (amarelo, verde e encarnado), fazendo a correspondência com as cores das peças dos Calculadores Multibásicos.

Com os algarismos móveis representaram as parcelas e o total da operação, respeitando sempre a cor de cada ordem. A plasticina foi o recurso utilizado para representar o sinal e o traço da operação. Neste dia, a educadora ensinou pela primeira vez a operação da soma com transporte.

▪ Inferências

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (1997, p. 58), “tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global (...) de modo a permitir que todas (...) aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.”

Para Serrano (2002, p. 12), a Educação Física serve para facilitar a educação corporal, desenvolvendo os músculos e as articulações, melhorando o funcionamento dos pulmões e do coração, contribuindo para uma atitude corporal correta e para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal.

Citando ainda Sanchis (2007, p. 9), “os tempos de actividade motora não são apenas a ocasião de satisfazer as necessidades das crianças se mexerem, mas são também um momento de verdadeira aprendizagem”, na medida em que contribuem para a “apropriação de conhecimentos, de saberes e de métodos partilhados com outras áreas disciplinares” (Sanchis, 2007, p. 127).

Em suma, e conforme refere o mesmo autor (2007, p. 127), “durante todo o percurso pré-escolar, as actividades motoras e físicas contribuem para a construção harmoniosa da criança”, pois para além de promoverem o desenvolvimento fisiológico e funcional das crianças, permite-lhes também o conhecimento e domínio do seu próprio corpo, sem esquecer a promoção de hábitos saudáveis e o desenvolvimento da dimensão cívica através da aprendizagem e cumprimento de regras de cooperação e de competição saudável, bem como dos valores da responsabilidade e do espírito de equipa.

Sexta-feira, 28 de janeiro de 2011

Neste dia, tanto no domínio da Matemática como no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a manhã foi dedicada à realização de propostas de

trabalho individuais. As crianças estiveram nos seus lugares a realizar as fichas que se encontravam nas suas capas de trabalho.

Durante este tempo, a educadora trabalhou individualmente com algumas crianças e eu circulei pela sala esclarecendo dúvidas e corrigindo alguns erros que foram surgindo.

A educadora acompanhou ainda os grupos à Cartilha.

▪ Inferências

Ao longo de toda a manhã, as crianças estiveram a realizar propostas de trabalho adequadas ao seu ritmo de aprendizagem e de uma forma individualizada. Para Pires, citado por Abreu (2005, p. 33), “o trabalho individual, que pode ser mais guiado ou mais livre, é importante para o treino e consolidação das aquisições.”

Esta estratégia permite não só o trabalho individual mas também a realização de tarefas diferenciadas, ou seja, cada criança tem oportunidade de executar um trabalho adequado ao seu ritmo e às suas necessidades, e ao mesmo tempo desenvolver a sua autonomia. Segundo Canavarro, Pereira & Pascoal (2001, p. 38) “o educador deve planear a sua ação de modo a conseguir responder de forma adequada às diferentes necessidades individuais.” Morgado (1999, p. 24) também defende que “as actividades de aprendizagem devem reflectir, tanto quanto possível, as especificidades individuais e contextuais.” Do meu ponto de vista, a questão da diferenciação pedagógica é um dos aspetos mais importantes para a atividade de qualquer docente e ao mesmo tempo um dos mais difíceis de concretizar. É portanto uma questão que me preocupa bastante como futura profissional, pois tal como refere Morgado (1999, p. 28), “os alunos demonstram naturalmente nítidas diferenças individuais em termos de competências em diferentes domínios e áreas de funcionamento de cuja integração ajustada na prática pedagógica depende muitas vezes o êxito da mesma.”

Penso que o trabalho realizado durante esta manhã foi bastante pertinente, pois não só permitiu às crianças progredirem consoante o seu ritmo, mas também possibilitou um acompanhamento individualizado por parte da educadora das crianças com maiores dificuldades em determinadas áreas de aprendizagem.

Segunda-feira, 31 de janeiro de 2011

Esta manhã também teve início com uma revisão das letras já trabalhadas até à data, mas desta vez a educadora chamou algumas crianças ao quadro e foram estas que escreveram as várias letras no mesmo.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a manhã foi dedicada ao trabalho individual e ao acompanhamento dos grupos na Cartilha por parte da educadora. Mostra-se na Figura 4 a capa da Cartilha Maternal.

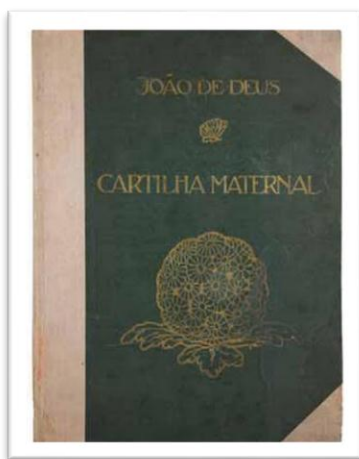


Figura 4 – Cartilha Maternal

No que respeita ao domínio da Matemática, o material estruturado abordado neste dia foi o Cuisenaire. Antes de se iniciar o trabalho com o material, realizou-se uma contagem dos números ímpares, em que cada criança disse um número.

Depois de abrirem as caixas, a educadora escreveu o número 43 no quadro e perguntou às crianças se era possível representá-lo com este material. Começou por pedir a uma criança que indicasse a peça de maior valor e que todas a colocassem à sua frente. De seguida pediu que fossem juntando peças laranja até obterem a quantidade de 40 unidades. Depois, questionou quanto tinham de juntar para obter 43 unidades. Os meninos responderam que era a peça de cor verde clara que vale 3 unidades. Uma criança realizou a soma no quadro em simultâneo.

Após este exercício, realizou-se o jogo dos comboios, em que a educadora pediu que encontrassem comboios com três carruagens que coubessem na estação da peça laranja. De seguida, algumas crianças indicaram os comboios que descobriram e a educadora escrevia no quadro os diversos resultados obtidos. Depois de realizar alguns jogos de descoberta da parcela em falta de algumas indicações de somas, a educadora ensinou o conceito de propriedade comutativa da adição.

▪ Inferências

Na atividade do domínio da Matemática, quando as crianças tiveram dificuldade em responder, a educadora orientou o seu raciocínio para descobrirem a resposta. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (1997, p. 76), há materiais utilizados na educação pré-escolar (como o Cuisenaire) que permitem desenvolver noções matemáticas, uns mais relacionados com a concretização de quantidades e de operações matemáticas, como é o caso do material Cuisenaire. Por sua vez, Matos & Serrazina (1996, p. 198) defendem que estas barras podem ser usadas para trabalhar os números, representar frações, modelar as quatro operações aritméticas, entre outros. Neste sentido, nesta manhã a educadora recorreu ao material estruturado Cuisenaire para trabalhar com as crianças diversos conceitos matemáticos.

Caldeira (2009a, p. 126) afirma que este material foi “concebido principalmente como instrumento de investigação e descoberta nas mãos dos alunos.” De acordo com Alsina (2004), citada por Caldeira (2009a, p. 33), “não é a manipulação em si, que é relevante na aprendizagem matemática, mas sim a acção mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os diferentes materiais nas suas mãos.” Ao longo da atividade foram vários os momentos em que as crianças tiveram oportunidade de fazer algumas descobertas através da exploração e manipulação deste material, por exemplo, aquando da realização do jogo dos comboios.

Este material manipulativo permite a aquisição progressiva das competências numéricas, constituindo um “suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental...para introduzir e praticar operações aritméticas”, conforme afirma Alsina (2004), citada por Caldeira (2009a, p. 126).

Baseando-se nestas potencialidades do material em questão, a educadora recorreu ao mesmo para introduzir o conceito de propriedade comutativa da adição.

Importa ainda salientar que, conforme referem Alonso & Roldão (2005, p. 106), “os materiais manipulativos motivam muito os alunos, servem de base à abstracção e permitem realizar experiências muito ricas. Os alunos aprendem de uma forma mais alegre, mais bem disposta, mais dinâmica.” Durante a atividade de Matemática, pude constatar na prática a concretização destas potencialidades do material manipulativo, pois tratou-se de uma aula bastante rica, ao longo da qual as crianças se mostraram sempre motivadas, participativas e interessadas, existindo sempre um ambiente dinâmico e de boa disposição.

Terça-feira, 01 de fevereiro de 2011

A educadora iniciou a manhã pedindo às crianças que indicassem a data, em que uma delas respondeu que era dia 32. Perante esta resposta, a educadora ensinou uma rima para memorização do número de dias de cada mês do ano. Após este momento, fez-se a revisão das letras e as crianças trabalharam individualmente nas suas capas de escrita.

Depois do recreio e da aula de Educação Física, pude assistir a um momento um pouco diferente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A educadora recorreu aos painéis existentes no corredor do Jardim-Escola (Figura 5) para contar a história do *Nabo Gigante*, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey.



Figura 5 – Corredor do Jardim-Escola de Albarraque

Antes de iniciar a história, a educadora mostrou um nabo verdadeiro e, em conjunto com as crianças, explorou as suas principais características. Ao longo de toda a história, a educadora realizou interdisciplinaridade com conteúdos da área da Matemática e do Conhecimento do Mundo.

▪ Inferências

No início da manhã, aquando da descoberta da data, perante a resposta de uma criança, a educadora ensinou uma rima como forma de as crianças memorizarem o número de dias de cada mês do ano. Deste modo, a educadora recorreu a uma mnemónica, que segundo Papalia, Olds & Feldman (2001, p. 430), consiste num

“dispositivo para ajudar a memória.” De acordo com os mesmos autores, “as crianças poderão descobrir técnicas mnemónicas por elas próprias ou podem ser ensinadas a usá-las” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 430). Assim, penso que esta foi uma estratégia adequada à situação, pois ao ensinar uma rima, a educadora não só ajudou as crianças a memorizarem o número de dias de cada mês, como também lhes apresentou uma nova técnica mnemónica.

Um dos momentos que mais me marcou nesta manhã foi o do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Para mim, este foi um momento muito agradável e bastante enriquecedor. Em primeiro lugar, considero que o facto de a educadora ter dinamizado este momento no corredor do Jardim-Escola foi bastante pertinente, na medida em que, não só contribuiu para motivar as crianças para a atividade, mas também foi uma forma de tirar um maior partido dos recursos existentes no Jardim-Escola. Os painéis existentes neste corredor deixaram de constituir elementos meramente decorativos e passaram a ser um recurso para a aprendizagem das crianças.

Outro aspeto que me marcou foi o facto de a educadora ter promovido a interdisciplinaridade entre as diversas áreas curriculares, uma vez que a partir de um momento de estimulação à leitura, abordou conteúdos da área do Conhecimento do Mundo e do domínio da Matemática.

De acordo com Fourez, Maingain & Dufour (2008, p. 25), “a interdisciplinaridade é utilizada para abarcar uma gama de práticas, na realidade, diferenciadas. Têm em comum a colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos disciplinares.” Assim, acaba por se verificar uma articulação das várias áreas curriculares, em vez de se focar apenas uma. A estratégia utilizada pela educadora vai também de encontro ao definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (1997, p. 48), ou seja, que “a construção do saber se processa de forma integrada.”

Sexta-feira, 04 de fevereiro de 2011

Nesta manhã dinamizei uma atividade do domínio da Matemática com o material estruturado Calculadores Multibásicos. Depois de solicitar ajuda a duas crianças para distribuir o material, realizei questões dirigidas para recordar as regras de utilização do mesmo. Dei instruções para a colocação das placas e indiquei a base em que iríamos jogar.

De seguida, contei uma pequena história para introduzir uma situação problemática. Depois de identificar com as crianças os dados da mesma questioneei-as no sentido de descobrirem de que forma poderíamos utilizar aquele material para obter a resposta à situação problemática. Enquanto as crianças realizaram a operação recorrendo ao material, um menino resolveu-a no quadro. Depois de verificar os resultados obtidos, pedi a uma criança a resposta completa para o problema.

Após este momento, pedi às crianças sentadas do lado direito de cada mesa que limpassem todas as suas placas e às crianças sentadas do lado esquerdo que limpassem apenas as duas parcelas, deixando a placa do resultado intacto. Às primeiras pedi que representassem na placa do resultado um número ímpar à sua escolha, enquanto às restantes crianças distribuí símbolos de $>$, $<$ e $=$, pedindo-lhes que colocassem entre as duas placas o sinal correto para representar a relação existente entre o número representado na sua placa e o número representado na placa dos colegas.

Depois de verificar os resultados obtidos, pedi que arrumassem o material e dei por terminada a aula.

▪ Inferências

Os Calculadores Multibásicos são um material matemático constituído por um conjunto de três placas de plástico (duas da mesma cor e uma de cor diferente), com cinco orifícios cada uma, e um conjunto de cinquenta peças de seis cores diferentes. Estas peças encaixam umas nas outras e nos orifícios das placas, formando “torres”. Com este material as crianças podem representar quantidades, efetuar cálculos, realizar leitura de números, entre outras atividades.

Segundo Nabais (s. d.), citado por Caldeira (2009a, p. 61), os Calculadores Multibásicos são “um material polivalente para a descoberta da matemática (...) ideal para a introdução da criança na numeração (diferentes bases), bem como no algoritmo das operações aritméticas.”

Esta foi a primeira vez que dinamizei uma atividade com as crianças com este material matemático. Optei por realizar com elas uma situação problemática, recorrendo a uma situação do quotidiano para a contextualizar. Segundo Moreira & Oliveira (2003, p. 62), a resolução de problemas constitui uma das “principais finalidades na educação matemática”, representando também um “meio de construção do conhecimento e, por isso, não deve ser entendida como mais um tópico a explorar, mas como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças.”

Conforme refere Caldeira (2009a, p. 103), “um problema, ainda que simples, poderá despertar o interesse pela actividade matemática se proporcionar ao aluno o gosto pela descoberta da resolução, estimulando a curiosidade, a criatividade e o raciocínio e ampliando o conhecimento matemático”, e foi o que tentei realizar com a atividade proposta.

Cerquetti-Aberkane & Berdonneau (1997, p. 22) reforçam a importância de trabalhar este conteúdo, salientando que “uma das maiores dificuldades encontradas pelas crianças no decorrer de toda a sua escolaridade é a resolução de problemas”, motivo pelo qual se deve “começar um trabalho específico a este respeito desde a Escola Infantil.”

Importa ainda referir que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (1997, p. 73), o educador deve partir de situações do quotidiano para promover o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Deste modo, procurei criar situações de aprendizagem que fossem de encontro a estes aspetos.

Segunda-feira, 07 de fevereiro de 2011

Neste dia dei a minha primeira manhã de aulas planificadas deste momento de estágio, que teve como tema central o elefante. As inferências e respetivas fundamentações teóricas relativas a estas aulas encontram-se no Capítulo 2, relativo às Planificações, pelo que não me irei debruçar sobre as mesmas nesta secção.

Sexta-feira, 11 de fevereiro de 2011

O início desta manhã foi marcado por um momento de grande animação durante o acolhimento dos dois grupos na sala do Bibe Azul. Depois de todos irem para os seus lugares, teve lugar uma atividade do domínio da Matemática, para a qual a educadora recorreu ao material Calculadoras Papy.

À semelhança de dias anteriores, a atividade começou com um exercício de contagem. Depois, a educadora realizou questões dirigidas para rever as características do material, nomeadamente, como se chama, qual a sua forma geométrica, em quantas partes se encontra dividido, qual o valor de cada uma dessas partes, o que é necessário fazer para determinar o valor do quadrado seguinte, entre outras.

De seguida, a educadora colocou algumas marcas na calculadora afixada no quadro e pediu às crianças que indicassem a quantidade representada, orientando-as no raciocínio necessário para obter o resultado pretendido. Realizaram-se ainda alguns exercícios com o raciocínio inverso, ou seja, a educadora indicou alguns números para as crianças representarem nas suas Calculadoras Papy.

Ao longo desta atividade, fez-se ainda a revisão do conceito de dobro de um número e da forma de identificação de um número par.

▪ Inferências

Um dos momentos que mais me marcou neste dia, e que não queria deixar de salientar, foi o acolhimento dos dois grupos na sala do Bibe Azul, durante o qual se proporcionou um momento de grande animação e descontração entre as educadoras e as crianças. Neste momento de convívio, foi notória a relação saudável, harmoniosa e de grande cumplicidade existente entre as educadoras. Esta relação trespassa para as crianças, promovendo o desenvolvimento das suas competências sociais, pois de acordo com Perloiro, citada por Campos & Veríssimo (2010, p. 162), as crianças aprendem por modelagem. Elas “tendem a observar, copiar e reproduzir aquilo que vêem os adultos fazer, principalmente, os adultos que lhes são mais significativos” (p. 162).

No domínio da Matemática a educadora recorreu às Calculadora Papy para realizar alguns exercícios de leitura de números. Este material é constituído por uma série de placas, divididas em quatro partes, em que cada uma tem uma cor diferente do material Cuisenaire e representa um valor numérico (Caldeira, 2009a, p. 345). Ao longo da atividade realizaram-se vários exercícios que contribuíram para o desenvolvimento do sentido do número por parte das crianças.

Segunda-feira, 14 de fevereiro de 2011

Esta constituiu a segunda manhã de aulas planificadas por mim no Bibe Azul, ao longo da qual abordei a classe dos peixes. Comecei a manhã com a observação de um peixe, no ginásio com as crianças sentadas em roda. Ao longo da atividade fui realizando questões dirigidas à medida que ia explorando, em conjunto com as crianças, as principais características do peixe. Solicitei a participação de alguns

alunos ao longo da aula, sendo que no final dei oportunidade a todos para tocarem no peixe e explorarem os vários aspetos referidos ao longo da atividade.

Depois deste momento, encaminhei as crianças para a sala do Bibe Azul onde se seguiu uma atividade de estimulação à leitura. Previamente, tinha afixado no quadro as imagens de uma história viradas para trás. Para iniciar a atividade virei a primeira imagem e questionei as crianças sobre o que estavam a observar e, em conjunto, identificou-se a personagem principal da história. Repeti o procedimento para as restantes imagens, levando as crianças a construir a história através das mesmas. No final, inventámos um título para a história.

A este momento seguiu-se uma atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Comecei por distribuir uma proposta de trabalho a cada criança e expliquei o procedimento que teriam de seguir. Esta era constituída por diversos peixes distribuídos pela folha. Cada peixe estava identificado por uma determinada letra e no topo da folha encontrava-se uma palavra relacionada com o tema da aula. Depois de lerem a palavra, as crianças teriam de pintar os peixes identificados pelas letras que a compunham. Considero importante ainda referir que as propostas de trabalho eram diferenciadas, ou seja, a palavra foi escolhida de acordo com a evolução de cada criança na Cartilha.

Enquanto as crianças resolveram a proposta de trabalho nos seus lugares, eu acompanhei os diversos grupos à Cartilha, onde fiz a revisão de algumas lições e lecionei outras novas de acordo com a situação de cada grupo.

No domínio da Matemática, dinamizei uma atividade recorrendo ao material estruturado Cuisenaire. Para tal, alterei a disposição da sala, colocando as mesas dispostas em U, em que no centro da sala coloquei um grande plástico azul, de forma a simular um lago, sobre o qual espalhei alguns peixes em cartolina. Em cada peixe estava colocado um clip de metal.

Depois de distribuir uma proposta de trabalho a cada criança, pedi a um menino para pescar um determinado número de peixes associando o valor de uma peça de Cuisenaire. Para o fazer, disponibilizei uma cana na qual estava preso um fio com um íman na extremidade. Repeti o procedimento, pedindo a participação de várias crianças.

À medida que os peixes iam sendo pescados, solicitei que todos colocassem as peças de Cuisenaire correspondentes ao número de peixes pescados por cada colega nos locais indicados na proposta de trabalho, de modo a construir-se um gráfico de barras. Expliquei o que é um gráfico de barras e, em conjunto com as crianças, procedi à análise do gráfico obtido.

▪ Inferências

Antes de mais, não quero deixar de referir que esta manhã de aulas superou todas as minhas expectativas. Ao longo de todos os momentos que dinamizei, pude sentir um clima de harmonia e total envolvimento por parte das crianças, tornando-se uma das experiências mais marcantes e gratificantes que vivenciei ao longo do estágio.

Na atividade de estimulação à leitura optei por deixar que fossem as crianças a construir uma história a partir das imagens que disponibilizei. Com esta atividade procurei estimular e promover o desenvolvimento da linguagem oral, bem como da capacidade de comunicação das crianças. Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p. 41), o educador deve “criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias”, como por exemplo, imagens.

Na atividade do domínio da Matemática recorri ao material Cuisenaire para trabalhar um novo conteúdo com as crianças, nomeadamente a construção de um gráfico de barras. Penso que é de extrema importância abordar este tipo de conteúdo, pois conforme referem Castro & Rodrigues (2008, p. 59), “a análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico.” Segundo os mesmos autores, “após a construção do gráfico deve, sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 72). Tendo por base esta ideia, no final da atividade, estabeleci um diálogo com as crianças de modo a procedermos à análise do gráfico construído.

Ao longo desta manhã pude ainda constatar a importância de explicar às crianças de uma forma clara e objetiva as tarefas a realizar. Depois de refletir sobre as várias atividades que realizei e a forma como decorreram, apercebi-me que na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita não expliquei da melhor forma o que pretendia que as crianças fizessem na proposta de trabalho que lhes apresentei. Como consequência, algumas crianças demonstraram dificuldade em realizá-la, tendo inclusivamente existido a necessidade de alguns meninos a repetirem.

Terça-feira, 15 de fevereiro de 2011

No decorrer do acolhimento dos dois grupos na sala do Bibe Azul, surgiu uma conversa sobre alimentação, na sequência da qual se procedeu a uma breve revisão das características da Roda dos Alimentos.

No âmbito da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, depois da revisão das letras já aprendidas, as crianças trabalharam nas suas capas de escrita enquanto a educadora acompanhou os vários grupos à Cartilha.

Relativamente ao domínio da Matemática, após um exercício de contagem dos números até 1000, a educadora contou uma pequena história para introduzir o conceito de numeração árabe e explicar a sua origem, bem como a sua importância. De seguida, explicou que, para além do povo árabe, existiu outro povo, e para isso recorreu às personagens Asterix e Obélix, para levar as crianças a descobrirem a que povo se referia, os Romanos. Esta foi a estratégia utilizada para introduzir o conteúdo numeração romana.

De seguida, a educadora ensinou como se representa os números de 1 a 10 em numeração romana, explicando em simultâneo as respetivas regras. As crianças utilizaram plasticina para fazerem a representação nos seus lugares.

▪ Inferências

No que respeita à atividade desta manhã no domínio da Matemática, penso que a estratégia utilizada pela educadora foi bastante interessante, pois ao recorrer a uma história e a personagens que as crianças já conheciam, não só criou condições para uma aprendizagem significativa por parte das crianças, como também as motivou para a mesma. Ao longo da atividade, pude verificar que as crianças estiveram sempre envolvidas na tarefa e a grande maioria pareceu compreender o novo conteúdo abordado pela primeira vez neste dia.

Este aspeto vai de encontro ao mencionado por Morgado (1999, p. 72), que salienta que as situações de aprendizagem devem ser significativas, ou seja, devem ter em consideração “experiências escolares e não escolares do aluno, o grau de funcionalidade das tarefas, bem como as motivações e interesses dos alunos.”

O mesmo autor refere que para além de significativas, as experiências de aprendizagem devem também ser diversificadas, “possibilitando, por exemplo, a utilização de recursos e materiais variados” (Morgado, 1999, p. 72). Ao recorrer à plasticina para a representação de números em numeração romana, a educadora

proporcionou uma experiência diferente para as crianças e ao mesmo tempo possibilitou que as mesmas tivessem um papel ativo ao longo da atividade.

Terça-feira, 18 de fevereiro de 2011

Nesta manhã, o acolhimento dos dois grupos na sala do Bibe Azul foi marcado por uma conversa com as crianças sobre alguns acontecimentos do dia anterior, relacionados com situações de mau comportamento por parte de certas crianças.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tive oportunidade de assistir a um jogo do Loto. A educadora distribuiu um cartão por mesa e explicou as regras do jogo. Nos cartões distribuídos estavam representadas algumas letras e palavras. A educadora começou por chamar uma criança para retirar de um saco um cartão e ler a palavra ou letra constante no mesmo e afixou-o no quadro. Repetiu-se o mesmo procedimento para os restantes cartões.

À medida que iam saindo as várias letras, a educadora fez a revisão das respetivas regras da Cartilha.

No final, a educadora pediu a um menino para retirar do quadro todas as letras, deixando apenas os cartões com palavras e construir uma frase com as mesmas.

No domínio da Matemática, realizou-se uma atividade com o material estruturado Blocos Lógicos. A educadora iniciou a atividade colocando as peças do material num saco, e à medida que o fazia foi realizando algumas questões de cálculo mental. Como por exemplo, coloquei três peças, vou colocar mais três, com quantas peças fico?

A educadora entregou o saco a uma menina que pediu a um colega para, sem ver, retirar uma peça com a forma geométrica de um círculo. Em coletivo, explorou-se os restantes atributos daquela peça. Repetiu-se o procedimento para outras peças.

De seguida, a educadora desenhou no quadro uma tabela de dupla entrada, na qual cada coluna representava uma forma geométrica (retângulo, triângulo, quadrado e círculo) e cada linha um atributo. Foi solicitado a algumas crianças que retirassem uma peça do saco e a colocassem no local correto da tabela, de acordo com os seus atributos e forma geométrica. Realizou-se ainda um jogo com o procedimento inverso, no qual a educadora assinalou com uma cruz uma célula da tabela e pediu às crianças que identificassem a peça correspondente.

▪ Inferências

Uma vez que este se trata do último dia de estágio no Bibe Azul, não queria deixar de referir a forma calorosa e simpática como a educadora sempre me acolheu e acompanhou ao longo deste momento de prática pedagógica. Este aspeto foi muito positivo e importante para mim pois favoreceu uma boa relação pedagógica, e, tal como refere Morgado (1999, p. 82), “a relação pedagógica (...) torna imprescindível uma atitude de cooperação.” A educadora deixou-me sempre à vontade para cooperar nas atividades do dia-a-dia, fazendo-me sempre sentir como um elemento integrante do grupo.

Para além desta boa relação, a educadora mostrou-se sempre disponível para esclarecer as minhas dúvidas e orientar-me na planificação das minhas aulas, tendo sempre o cuidado de dinamizar atividades diversificadas, proporcionando-me assim a possibilidade de observar e participar em variadas experiências de aprendizagem. Segundo Alarcão & Tavares (2003, p. 42), um supervisor, enquanto pessoa e adulto em desenvolvimento e com mais experiência, é “alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor.”

Ainda segundo estas autoras, “o papel do supervisor é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situações e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre acção e o pensamento” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). Ao longo dos vários dias que passei nesta sala, a educadora dialogou sempre comigo, explicando-me as suas estratégias e esclarecendo as minhas dúvidas. Penso que este aspeto contribuiu bastante para o meu crescimento como futura profissional.

4. 4.^a Secção

Esta secção refere-se ao período de Estágio Intensivo, que decorreu entre os dias 28 de fevereiro e 4 de março de 2011. Realizei o Estágio Intensivo no Jardim-Escola de Alvalade, em particular, na sala do 2.º ano B, com a professora titular Anabela Serafim.

4.1. Caracterização da turma

A turma do 2.º ano B é constituída por 25 alunos, dos quais 13 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Em termos de comportamento, trata-se de um grupo um pouco agitado, em que uma das crianças se destaca, criando muitas vezes situações de indisciplina que perturbam o normal funcionamento do grupo.

Pelo que me foi dito, existem duas crianças que revelam dificuldades de aprendizagem.

4.2. Caracterização do espaço

A sala do 2.º ano B está situada no 1.º piso do Jardim-Escola e é um espaço amplo com boa iluminação natural. Possui 25 mesas individuais dispostas a pares de frente para o quadro e uma secretária para a professora.

Na frente da sala existem dois quadros de ardósia e ao fundo, junto à secretária da professora, duas estantes onde são guardados diversos materiais, bem como os *dossiers* individuais dos alunos.

Nas paredes encontram-se diversos placards onde são expostos alguns trabalhos dos alunos e diversos materiais relativos aos conteúdos que vão sendo trabalhados ao longo do tempo.

4.3. Rotinas

Nas secções anteriores já tive oportunidade de refletir sobre a importância das rotinas para o desenvolvimento global das crianças.

A turma do 2.º B, à semelhança de todas as outras turmas do 1.º Ciclo do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, inicia o dia com o acolhimento no ginásio ou no exterior, conforme as condições atmosféricas. Durante este momento as crianças brincam livremente, sempre sob a supervisão de um professor.

Relativamente aos momentos de higiene, estes acontecem no início da manhã, antes e depois dos recreios e antes das refeições.

Os recreios constituem também uma das rotinas diárias das crianças e ocorrem a meio da manhã e após o almoço. Estes momentos são sempre acompanhados pelos professores.

Por último, importa referir as refeições. A primeira ocorre no momento do recreio da manhã e é normalmente constituída por bolachas ou pão. O almoço tem lugar na cantina, onde se reúnem as turmas do 1.º Ciclo, à exceção do 1.º ano. No final da tarde, tem lugar o lanche. As ementas são afixadas à entrada do Jardim-Escola para que as famílias possam ter conhecimento das mesmas.

4.4. Horário

O horário do 2.º ano B apresenta-se de seguida no Quadro 5.

Quadro 5 – Horário do 2.º Ano B

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00m 9h30m	Leitura				
9h30m 10h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h00m 11h0m					
11h00m 11h30m	Recreio/Higiene				
11h30m 13h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13h00m 14h30m	Higiene/Almoço/Recreio/Higiene				
14h30m 15h30m	Língua Portuguesa	Educação Física	Inglês	Matemática	Língua Portuguesa
15h30m 16h10m	Estudo do Meio	Matemática	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Informática/Biblioteca
16h10m 17h00m	Música	Estudo do Meio			Assembleia de Turma
17h00	Higiene/Lanche				

4.5. Relatos diários e fundamentação teórica

De um modo geral, as atividades que observei durante este período de estágio foram muito semelhantes entre si, pelo que irei apresentar apenas um relato relativo a toda a semana.

Conforme se pode observar pelo horário da turma, diariamente, os períodos da manhã foram dedicados às áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Durante o

tempo que estive nesta sala, a professora recorreu a variadas propostas de trabalho para abordar os conteúdos pretendidos.

Relativamente aos períodos da tarde, para além da área de Estudo do Meio, pude assistir a uma aula de Música, uma aula de Educação Física, uma aula de Inglês e uma aula de Expressão Plástica.

Não quero deixar de referir que numa das manhãs em que acompanhei as crianças no recreio, dois meninos do 1.º ano envolveram-se numa discussão que levou a que se agredissem fisicamente. Ao deparar-me com a situação, separei as duas crianças, questionei-as sobre o que se tinha passado e encaminhei-as à respetiva professora.

No último dia de estágio teve lugar a Festa de Carnaval do Jardim-Escola, sendo que todas as crianças e alguns professores, se caracterizaram com as suas máscaras e o dia foi preenchido com diversas atividades de carácter lúdico.

▪ Inferências

Relativamente a esta semana, destaco os preparativos e a realização da Festa de Carnaval. Esta constituiu um momento de convívio e cumplicidade entre os alunos de todas as salas e respetivos professores e educadores. Momentos como este contribuem para o processo de construção social das crianças e para o reconhecimento e apreciação dos aspetos culturais. Segundo Estanqueiro (2010, p. 76), a escola “mais do que um espaço físico, é um espaço relacional. Sarmento (2009, p. 49) reforça esta ideia salientando que a escola “deve assumir-se como o contexto social que é, com a vida real que aí existe, marcada pelas interações sociais que a dinamizam.”

Atividades como esta, onde é promovido um clima de respeito mútuo, contribuem para o desenvolvimento da criança como ser social, desenvolvendo, em simultâneo, a sua autonomia e a sua independência, constituindo-se um ser autónomo, integrado num contexto de relação com os outros.

Destaco também a situação que ocorreu durante um dos recreios da manhã em que duas crianças se envolveram num conflito. De acordo com Brickman & Taylor (1996, p. 39), deve-se “intervir rapidamente para acabar com comportamentos perigosos ou destrutivos.” As mesmas autoras afirmam que “quando as crianças se põem a brigar (...), os adultos têm de intervir imediatamente. Se duas crianças estiverem a bater uma na outra, pode tornar-se necessário separá-las fisicamente para

as acalmar”, pois “intervir rapidamente é uma mensagem clara de que não é correcto magoar os outros” (Brickman & Taylor, 1996, p. 39).

Baseando-me nestes pressupostos, assim que me deparei com a situação, separei as crianças imediatamente e tentei estabelecer um diálogo com elas, no sentido de perceber os motivos que tinham levado ao confronto. As autoras citadas referem que é importante pedir às crianças para exprimirem por palavras suas os seus sentimentos e desejos, alertando que “depois de acalmar as crianças que tenham participado num confronto físico, os adultos devem encorajá-las a verbalizar as suas preocupações” (Brickman & Taylor, 1996, p. 40).

5. 5.ª Secção

Esta secção refere-se ao quarto momento de estágio realizado no período de 14 de março a 15 de maio de 2011. Este momento de estágio teve lugar no Jardim-Escola de Alvalade, na sala do 3.º ano A, com o professor titular Hugo Gouveia.

5.1. Caracterização da turma

A turma do 3.º ano A é constituída por 17 alunos, dos quais oito são do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Conforme as informações disponibilizadas pelo professor titular, existe um aluno que revela dificuldades de aprendizagem, sendo que de um modo geral, a turma sente maior interesse pelas áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Relativamente ao comportamento, pelo que me foi possível observar, trata-se de uma turma bastante calma, não tendo presenciado qualquer situação de indisciplina.

5.2. Caracterização do espaço

A sala do 3.º A situa-se no primeiro piso do Jardim-Escola e apresenta dimensões um pouco reduzidas.

O mobiliário é constituído por dezassete mesas individuais dispostas individualmente ou a pares, sendo que esta disposição varia consoante as atividades

realizadas. A secretária do professor encontra-se ao fundo da sala, atrás da qual existe um armário de apoio ao professor e onde são guardados alguns materiais dos alunos. À entrada da sala encontra-se ainda um segundo armário onde são guardados mais alguns materiais e os *dossiers* individuais dos alunos, organizados por ordem alfabética.

Na frente da sala existe um quadro interativo e um verde para escrever com giz. Uma das paredes é composta por janelas, em que nas restantes existem *placards* onde são expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos, bem como alguns materiais relativos aos conteúdos trabalhados ao longo do tempo.

5.3. Rotinas

As rotinas do 3.º ano A são idênticas às do 2.º ano B, descritas da secção anterior.

5.4. Horário

No Quadro 6 seguinte apresenta-se o horário semanal do 3.º A.

Quadro 6 – Horário do 3.º Ano A

		Horário				3º ano A 2010/2011	
		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	
9h00m	10h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	
10h00m	11h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	
11h00m	11h30m	----- Tempo de jogos -----					
11h30m	13h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	
13h00m	14h30m	----- Almoço/Páscoa -----					
14h30m	15h30m	Educação Física	Estudo do Meio	História de Portugal	Inglês	Informática/ Biblioteca	
15h30m	16h30m	Expressão Plástica	Música (15h20/16h10)	Estudo do Meio	Estudo do Meio	História de Portugal	
16h30m	17h00m	Expressão Plástica	Hora do conto	Clube de Ciências (16h10/17h)	Área de Projeto	Assembleia de Turma	
17h00m		----- Lanche -----					

H Programação com a Professora Margarida – 5ª feira, das 14h30m às 15h30m
H Atendimento aos Encarregados de Educação – 6ª feira das 14h30m às 15h20m
H O Estudo Acompanhado e a Formação Cívica são dadas sempre que necessário, durante as diferentes áreas curriculares.

5.5. Relatos diários e fundamentação teórica

Segunda-feira, 14 de março de 2011

No início da manhã, enquanto as crianças iam à casa de banho, o professor conversou um pouco connosco e indicou-nos logo a distribuição dos temas e das datas das aulas que iríamos lecionar ao longo deste momento de estágio.

Após este diálogo, o professor lecionou uma aula de Língua Portuguesa. Esta teve início com uma leitura silenciosa, por parte das crianças, do texto *O Botão Artista* do manual, à qual se seguiu uma leitura em coletivo. Depois de todas as crianças terem lido um pequeno excerto do texto, o professor fez a leitura modelo do mesmo.

De seguida, realizou-se uma proposta de trabalho com questões de interpretação e de conhecimento explícito da língua. Numa primeira fase, a resolução desta proposta de trabalho foi feita em conjunto e oralmente, sendo que no final, as crianças resolveram-na individualmente. Realizou-se ainda um exercício ortográfico. Durante a resolução da proposta de trabalho, o professor solicitou que uma de nós se sentasse ao lado de uma criança com dificuldades de aprendizagem para a ajudar e orientar o seu trabalho, pelo que eu acompanhei a referida criança ao longo da atividade.

Após o intervalo, e no âmbito da Matemática, realizou-se uma proposta de trabalho composta por exercícios de aplicação relativos a conversões. Enquanto as crianças realizaram este trabalho, o professor solicitou a nossa ajuda para embrulhar as prendas para do Dia do Pai.

▪ Inferências

O Dia do Pai, tal como o Dia da Mãe é um dia simbólico na nossa sociedade. Segundo Cordeiro (2010, p. 508) “ a sociedade vive de simbologia e de rituais, mesmo que já “comercializados” e adaptados à sociedade de consumo em que vivemos” (p.508). Estes dias são também vividos de uma forma especial pela comunidade escolar. Conforme afirma o mesmo autor, “levam-se presentes para casa feitos na escola” (p.508).

A realização dos presentes para os pais não só constitui um momento de prazer e orgulho para os alunos como também contribui para a manutenção de uma relação de proximidade entre a escola e as famílias dos mesmos. Segundo Reis

(2008, p. 112), “o estreitamento da relação escola-família provoca um melhor conhecimento mútuo, contribuindo também para eliminar barreiras, aliviar tensões e reduzir resistências, tornando assim o clima da escola aberto e amistoso.”

Assim, nestas atividades, a escola proporciona às crianças, não só o desenvolvimento da sua criatividade, como também o desempenho de um papel central e ativo na relação escola-família.

Terça-feira, 15 de março de 2011

No primeiro momento da manhã, eu e as minhas colegas terminámos os embrulhos das prendas para o Dia do Pai. Quando chegámos à sala, estava a iniciar-se a leitura de um texto poético. O professor realizou algumas questões de análise das principais características deste tipo de texto, revendo os conceitos de poema, quadra, verso, rima e rima cruzada. Ao longo da interpretação do texto, o professor realizou também interdisciplinaridade com o Estudo do Meio, questionando as crianças sobre as características dos rios e revendo alguns conceitos, tais como foz, nascente, margem, caudal e leito.

Na área da Língua Portuguesa procedeu-se ainda à resolução de uma proposta de trabalho com questões de conhecimento explícito da língua e realizou-se um exercício ortográfico da primeira quadra do poema lido anteriormente.

No âmbito da Matemática, o professor trabalhou a leitura de números, recorrendo aos Calculadores Multibásicos. Ao longo desta aula, o professor ditou o número de peças de cada cor que as crianças teriam de representar com o material e através de questões dirigidas, solicitou a leitura, por ordens e por classes, dos números representados. Realizou ainda questões de identificação do algarismo de maior e menor valor absoluto e relativo, entre outras.

No final, as crianças resolveram uma proposta de trabalho composta por exercícios de leitura de números e operações com números complexos e números decimais.

▪ Inferências

Neste dia tive oportunidade de observar uma forma de trabalhar com os Calculadores Multibásicos com crianças de uma faixa etária mais avançada. Numa primeira análise, poderia pensar-se que este material seria adequado apenas para

crianças mais novas, que ainda estejam numa fase inicial de aquisição do sentido de número e de aprendizagem das quatro operações aritméticas.

No entanto, pude verificar que este material pode ser trabalhado com alunos do 3.º ano de escolaridade de uma forma igualmente motivadora e desafiante para os mesmos. Conforme já referi, o professor dinamizou uma atividade de leitura de números, que constitui um dos aspetos de interesse pedagógico que pode ser trabalhado com os Calculadores Multibásicos (Caldeira, 2009a, p. 188).

A realização deste tipo de atividade é fundamental, pois “para perceberem as diferentes formas de utilização dos números no mundo real, as crianças precisam compreender os números”, pelo que “a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo” (Normas, 1991, citado por Caldeira, 2009a, p. 203).

Segundo Caldeira (2009a, p. 205), num exercício de leitura de números “podem-se colocar diferentes questões, dependendo do ano de escolaridade, ou grupo etário.” Ao longo de toda a atividade pude verificar que o professor realizou exercícios de complexidade adequada ao grupo.

Sexta-feira, 18 de março de 2011

Neste dia, os pais das crianças da turma tiveram oportunidade de estar presentes na sala durante a manhã. No primeiro momento do dia realizou-se uma atividade de Língua Portuguesa. Esta consistia num jogo em que existiam diversos cartões espalhados pelas paredes da sala. Uma de cada vez, as crianças escolhiam um cartão e realizavam o desafio indicado no mesmo, que podia ser uma resposta a uma pergunta ou uma tarefa a realizar por todos. Ao longo do jogo, alguns pais também tiveram oportunidade de participar no mesmo.

Depois do recreio realizou-se uma proposta de trabalho da área de Matemática. Esta continha exercícios de identificação de circunferência, corda, secante, tangente, raio e diâmetro da mesma, cálculo da área da circunferência, exercícios de divisão com dois algarismos e operações com números complexos.

▪ Inferências

Manhãs como esta revestem-se de grande importância pois promovem o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, o que por sua vez ajuda a

potenciar o sucesso da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Segundo Marques (2001, p. 20), o envolvimento dos pais “aumenta a motivação dos alunos pelo estudo.” Por sua vez, Morgado (1999, p. 79) salienta que “é importante para a criança ou jovem sentir que os pais se interessam em contactar a escola regularmente e não só quando algo corre menos bem.”

No entanto, o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos não traz benefícios apenas para as crianças. Segundo Marques (2001, p. 20), esta colaboração “ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores”, “melhora a imagem social da escola”, “reforça o prestígio profissional dos professores” e “ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis.”

Estanqueiro (2010, p. 111) também reforça esta ideia, referindo que várias “investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, (...) e promove o rendimento escolar dos alunos.”

Em suma, a abertura da escola aos pais pode contribuir para uma melhor relação entre os pais e os seus filhos e entre os pais e os professores, ou seja, permite incentivar os pais a serem melhores pais, estimulando os professores a serem s professores mais competentes.

Segunda-feira, 21 de março de 2011

Neste dia realizou-se mais uma reunião de Prática Pedagógica no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus, na qual estiveram presentes os alunos dos mestrados de Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino do 1.º e 2º Ciclos do Ensino Básico, bem como todas as Orientadoras de Estágio e o Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus.

Foram lidas as avaliações qualitativas correspondentes ao terceiro momento de estágio.

Terça-feira, 22 de março de 2011

O primeiro momento da manhã deste dia foi dedicado à realização de um teste de avaliação sumativa de Matemática. Depois de distribuir o teste, o professor fez a

leitura de todas as questões, dando as indicações do que deveria ser feito em cada uma delas.

Este teste era composto por questões: de leitura de números, relativas à circunferência e seus constituintes (raio, diâmetro, corda, secante, tangente), operações (de soma, multiplicação e divisão), situações problemáticas (envolvendo números complexos) e questões de cálculo de áreas.

Enquanto as crianças realizaram o teste, eu e a minha colega de estágio tivemos oportunidade de assistir à aula programada de um colega do Mestrado em Ensino do 1.º e 2. Ciclos, que decorreu no grupo B do 3.º ano. Na área da Língua Portuguesa, o meu colega procedeu à leitura de um texto e depois de realizar a modelo, pediu a alguns alunos para fazerem a leitura do mesmo. Posteriormente realizou, oralmente, algumas questões de interpretação e funcionamento da língua. No final, chamou alguns alunos ao quadro para fazer a análise sintática de uma frase.

No âmbito do Estudo do Meio, o meu colega recorreu a um *powerpoint* para trabalhar as cadeias alimentares. Ao longo desta aula, foi dialogando com as crianças sobre o que estava a apresentar, sendo que estas se demonstraram muito participativas, colocando inúmeras questões e partilhando algumas curiosidades.

O tema de Matemática trabalhado nesta aula foi a balança decimal. O meu colega recorreu novamente a um *powerpoint* para explicar as principais características deste instrumento de medida e realizar alguns exercícios exemplificativos. No final, para consolidação dos conhecimentos, realizou uma proposta de trabalho, mas não houve tempo suficiente para terminar a referida proposta.

▪ Inferências

A prova de Matemática realizada esta manhã constitui um instrumento de avaliação sumativa. Segundo Ribeiro & Ribeiro (1990, p. 359), “a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.”

Ponte & Serrazina (2000, p. 227) reforçam esta ideia, referindo que este tipo de avaliação “efectua um julgamento sobre as aquisições dos alunos.” Deste modo, a realização de provas de avaliação sumativa permite ao professor perceber o que o aluno aprendeu relativamente a uma determinada área curricular. Segundo Ribeiro & Ribeiro (1990, p. 359), a avaliação sumativa “equilibra a avaliação formativa”, pois “alerta para matérias mais difíceis de assimilar, permite comparar os resultados

globais dos programas de estudos alternativos, o desempenho de grupos ou a utilização de estratégias diferentes face a um mesmo programa.”

As autoras anteriormente citadas salientam ainda que “tal como os outros tipos de avaliação, esta também tem como uma das suas finalidades contribuir para o aperfeiçoamento do sistema educativo e o sucesso na aprendizagem” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 227). O professor, ao verificar quais as aprendizagens que os alunos desenvolveram e adquiriram e os conteúdos em que demonstraram maior dificuldade, pode ajustar as suas metodologias e estratégias de acordo com as necessidades das crianças.

Sexta-feira, 25 de março de 2011

A manhã teve início com a entrega das notas do teste de História. Depois de os alunos registarem as suas notas e arrumarem os *dossiers* de casa, teve lugar uma aula de Matemática, na qual o professor ensinou como se calcula a área do paralelogramo. Para explicar este conteúdo, o professor recorreu a um *powerpoint* e no final resolveram-se alguns exercícios de aplicação.

Após o intervalo, o professor propôs-me que desse a aula de Língua Portuguesa preparada por ele para este dia. Esta teve início com a leitura do texto realizada pelos alunos. Uma vez que era necessário proceder à avaliação da leitura das crianças, este momento foi dinamizado pelo professor. De seguida, realizei a leitura modelo do texto *Portugal dos Pequenitos*, do manual.

Seguidamente, estabeleci um breve diálogo com as crianças sobre o texto lido e realizei, em conjunto com as mesmas, uma proposta de trabalho constituída por questões de interpretação do texto e de conhecimento explícito da língua. Neste âmbito, foram realizados exercícios nos quais era solicitado aos alunos que formulassem uma pergunta para determinadas respostas, que indicassem as categorias morfossintáticas de algumas palavras e que realizassem a análise sintática de uma frase.

No final, o professor conversou comigo sobre a aula, indicando-me alguns aspetos positivos e outros que poderia melhorar.

▪ **Inferências**

Considero que a oportunidade que me foi dada de dinamizar uma atividade com as crianças foi bastante importante e benéfica para mim. O professor sugeriu-me a realização desta aula, sem efeitos para a minha avaliação, para que pudesse ter um contacto mais próximo com os alunos e sentir-me no papel de professor.

Senti que este momento foi importante pois, para além de ter tido oportunidade de trabalhar com a turma, deu-me também a possibilidade de ajustar a minha ação a esta faixa etária. Até aqui, tinha realizado atividades apenas com as crianças do Pré-Escolar, tendo passado da faixa etária dos 5 anos para a faixa etária dos 8/9 anos. Esta diferença de idades é bastante significativa, pelo que a minha postura e metodologia de trabalho não podem ser iguais às que exerci até ao momento. Para Alarcão & Tavares (2003, p. 114), os professores-estagiários devem “envolver-se pessoalmente no processo de um modo realista e criativo”, de modo a “encontrar a melhor maneira possível de actuar em cada momento.”

O facto de este momento não ter sido considerado para efeitos de avaliação também foi um aspeto positivo, pois conforme referem Alarcão & Tavares (2003, p. 113), um professor-estagiário, ao saber que está a ser avaliado “tem medo de arriscar com receio que não corra bem.” Por este motivo, “sente dificuldades em ter uma atitude mais espontânea, mais confiante, cordial, empática”, uma vez que o supervisor é visto como o classificador (Alarcão & Tavares, 2003, p. 114). Neste dia, apesar de algum nervosismo inicial, não senti esse receio, tendo conseguido manter uma postura relativamente descontraída, o que contribuiu para uma boa relação com as crianças.

Segunda-feira, 28 de março de 2011

A manhã teve início com a correção do trabalho de casa. Uma vez que o teste de avaliação sumativa de Língua Portuguesa iria ter lugar no dia seguinte, o professor procedeu à realização de exercícios de revisão dos conteúdos abordados, nomeadamente: identificação das categorias morfossintáticas de diversas palavras, análise sintática, classificação de palavras quanto à acentuação, número de sílabas e classe dos verbos.

Depois do intervalo, e no âmbito da Matemática, foi a vez de a Patrícia dar uma aula proposta e preparada pelo professor. Assim, a minha colega resolveu com as crianças uma proposta de trabalho constituída por diversas situações problemáticas

envolvendo combinações, multiplicação, cálculo da área do quadrado e leitura de números.

À semelhança do dia anterior, no final da aula, o professor conversou com a Patrícia sobre a mesma.

▪ Inferências

A realização de revisões para as provas de avaliação sumativa é uma prática comum que pude observar em diversos momentos ao longo do estágio. Segundo Jensen (2002, p. 168), os professores devem fazer as revisões “sob uma variedade de estados, para que os alunos se possam aclimatar ao leque de emoções que provavelmente sentirão na altura do teste.” Neste dia, o professor realizou diversos exercícios oralmente e por escrito. No entanto, o jogo realizado no dia dos pais também constituiu uma forma de revisão da matéria, pois abarcou todos os conteúdos trabalhados até ao momento.

A realização deste tipo de atividades diversificadas como forma de revisão para uma prova não só contribuiu para uma melhor gestão dos estados de espírito dos alunos na altura dos testes, como lhes permite exercitar “a aprendizagem sob vários estados” de modo a promover a “resiliência das recordações.” Em suma, “esta estratégia significa que os alunos podem recordar a aprendizagem durante um teste, porque aprenderam sob diversos estados” (Jensen, 2002, p.168).

Terça-feira, 29 de março de 2011

Conforme já tinha referido no relato anterior, neste dia realizou-se o teste de avaliação sumativa de Língua Portuguesa. Também já tinha referido anteriormente que nesta turma existe uma criança que demonstra algumas dificuldades de aprendizagem. O professor informou-nos que esta aluna tinha um teste diferenciado e pediu-me para ficar junto dela ao longo da resolução do mesmo, orientando-a sempre que necessário.

Depois do intervalo teve lugar uma reunião com a equipa de Supervisão da Prática Profissional, na qual se procedeu à avaliação das aulas assistidas e das aulas surpresa que tinham decorrido na semana anterior.

▪ Inferências

Tal como todas as turmas, esta trata-se de um grupo heterogéneo de crianças, cada uma com vivências, interesses e necessidades específicas. No entanto, conforme já referi, neste grupo existe uma criança que se destaca dos colegas, apresentando claras dificuldades de aprendizagem. Quando chegámos à turma, o professor salientou-nos a referida criança e ao longo das várias manhãs de estágio pude verificar as suas dificuldades. Ao acompanhar esta criança ao longo da prova pude também observar que a mesma demonstrou bastante dificuldade de concentração e de resposta às questões do teste.

Penso que o facto de esta criança ter um teste diferenciado é bastante importante, pois tal como refere Morgado (1999, p. 15), cada professor deve procurar “desenvolver um trabalho que promova a formação global dos alunos e potencie condições favoráveis à definição de percursos bem sucedidos para todos os alunos”, de modo a não levar à desmotivação e desinteresse deles.

Sexta-feira, 01 de abril de 2011

Após a correção do trabalho de casa, teve lugar uma aula de Matemática. Esta iniciou-se com a resolução de uma proposta de trabalho composta por diversas operações e algumas situações problemáticas.

A este momento seguiu-se uma atividade na qual o professor recorreu ao 5.º Dom de Froebel para trabalhar as frações. Depois de distribuir o material pelas crianças, o professor realizou questões dirigidas para rever as principais características do mesmo. Na sequência das mesmas, lembrou os conceitos de fração, ensinando as próprias e impróprias, representando no quadro uma e fazendo a legenda da mesma. O professor utilizou ainda o material para representar as quantidades $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$, fazendo a respetiva representação gráfica no quadro.

Seguiu-se a construção do poço, que o professor orientou recorrendo a um *powerpoint*, na sequência da qual se resolveu uma situação problemática envolvendo frações.

Depois do intervalo procedeu-se à correção oral do teste de avaliação de Língua Portuguesa.

▪ Inferências

Neste dia, o professor recorreu a mais um material estruturado criado por Friedrich Froebel, que até aqui ainda não tinha tido oportunidade de observar em contexto de sala de aula. Refiro-me ao 5.º Dom de Froebel. Este material matemático é constituído por vinte e um cubos inteiros, três cubos partidos em dois meios e outros três cubos partidos em quatro quartos.

Conforme referi no relato, o professor utilizou este material para trabalhar as fracções. Segundo Caldeira (2009a, p. 303):

“o trabalho inicial com as fracções pode ser processado por experiências de partilha equitativa. O conceito de unidade e a sua subdivisão em várias partes iguais devem ser realizados com diversos modelos, dinamizando, a linguagem oral, estabelecendo conexões com os símbolos.”

A mesma autora, citando Normas (1991), salienta que se devem utilizar “materiais manipuláveis para explorar fracções equivalentes e comparar fracções” (Caldeira, 2009a, p. 303). Assim, facilmente se percebe a pertinência de recorrer ao 5.º Dom de Froebel para trabalhar este conteúdo matemático, pois tal como menciona Caldeira (2009a, p. 303), com este material didático, as crianças “desenvolvem o sentido do número e facilmente constatarem que $\frac{1}{2}$ representa a mesma porção que $\frac{2}{4}$, podendo perceber o que são fracções equivalentes.” Nesta aula, tive oportunidade de constatar esta potencialidade do material estruturado em questão, pois verifiquei que as crianças, ao manipularem o material, facilmente perceberam este conteúdo matemático.

Para além deste aspeto, constatei outra vantagem deste material, pois mesmo com este conteúdo, que à partida poderia trazer maiores dificuldades para os alunos, foi possível realizar situações problemáticas envolvendo fracções, tendo existido uma passagem do concreto para o abstrato, o que favoreceu e estimulou o raciocínio lógico-matemático das crianças.

Segunda-feira, 04 de abril de 2011

Esta constituiu a primeira manhã de aulas da minha colega Patrícia, que iniciou a manhã pela área de Estudo do Meio, recorrendo a um *powerpoint* para apresentar as principais características da classe dos anfíbios. Depois de abordar esta classe de animais de uma forma geral, a Patrícia focou-se um pouco mais na rã albina. De seguida, a minha colega mostrou aos alunos uma rã albina verdadeira, circulando pela sala de modo a que todas as crianças pudessem observar o animal. No final, e como

forma de consolidação da matéria dada, realizou-se uma proposta de trabalho composta por um esquema com lacunas, em que as crianças teriam de colar as palavras disponibilizadas pela Patrícia no local correto.

No âmbito da Língua Portuguesa, a Patrícia começou a sua aula com a leitura do texto *A lição de bruxaria*. Depois de disponibilizar alguns minutos para as crianças fazerem a leitura silenciosa do mesmo, a minha colega solicitou a alguns alunos para lerem o texto e de seguida fez uma leitura modelo. Depois de uma breve interpretação do texto lido, a Patrícia introduziu um conteúdo novo: os determinantes numerais fracionários e multiplicativos. No final, realizou uma proposta de trabalho para consolidação dos conhecimentos adquiridos. Esta proposta foi realizada com todas as crianças e a respetiva correção foi realizada no quadro. A Patrícia foi sempre circulando pela sala, corrigindo os erros que foram surgindo.

Após o intervalo, teve lugar uma atividade de Matemática, na qual a minha colega dinamizou um jogo envolvendo diversas situações problemáticas. Para tal, dividiu a turma em quatro grupos, colocou um tabuleiro de jogo no centro da sala e explicou as regras.

No decorrer do jogo as crianças tinham de resolver desafios de cálculo mental, desafios que envolviam cálculos por escrito e desafios coletivos.

No final, reunimos com o professor e procedeu-se à avaliação da aula da Patrícia.

▪ Inferências

Ao longo do jogo dinamizado pela minha colega foi possível verificar uma grande agitação por parte de todos os grupos, tendo surgido algumas situações em que as crianças demonstraram dificuldades em lidar com a derrota. Apesar de todas as vantagens e benefícios decorrentes da utilização de jogos e de atividades lúdicas em contexto escolar, conforme pude observar esta manhã, o jogo pode também apresentar alguns inconvenientes, como por exemplo o não saber perder.

Cerquetti-Aberkane & Berdonneau (1997, p. 47) salientam também que “em alguns casos particulares a utilização de jogos pode frear a aquisição da autonomia, com algumas crianças permanecendo dependentes de seus colegas para ajudá-los a tomar uma decisão a cada jogada, ou para lembrar-lhes as regras do jogo.” No decorrer do jogo pude verificar que em alguns grupos apenas algumas crianças participaram ativamente no mesmo, existindo outras que se limitaram a observar a atividade dos colegas.

Em suma, considero que aquando da planificação de atividades deste tipo, é fundamental ter em conta as características e especificidades do grupo em causa, de modo a garantir o alcance dos objetivos pretendidos, potenciando assim o interesse pedagógico de atividades deste género.

Quarta-feira, 06 de abril de 2011

Esta manhã foi bastante diferente das anteriores, na medida em que, pela primeira vez, tive oportunidade de acompanhar a turma a uma visita de estudo, nomeadamente ao Planetário. Deste modo, no primeiro momento da manhã, até à hora prevista de saída do Jardim-Escola, as crianças realizaram o exercício caligráfico e respetiva ilustração de um texto do manual. Enquanto isto, eu e uma colega estagiária do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, organizámos as avaliações dos alunos a entregar aos pais no final do período.

No decorrer da visita ao Planetário, os dois grupos do 3.º ano, os respetivos professores, eu e as minhas colegas estagiárias do 3.º ano, tivemos oportunidade de assistir a uma sessão ao longo da qual foi possível observar algumas constelações, a estrela polar, as fases da lua, o sistema solar, sendo que no final teve lugar uma “viagem espacial”.

No final da manhã, após a chegada ao Jardim-Escola, os alunos arrumaram os trabalhos da semana nos seus *dossiers*.

▪ Inferências

De uma forma geral, as visitas de estudo são momentos bastante apreciados pelos alunos. Almeida (1998, p. 51) define a visita de estudo como “qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objectivos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos.”

O mesmo autor considera que estas atividades são muito relevantes “senão mesmo fundamentais, no processo de ensino aprendizagem”, na medida em que facilitam a “aquisição de conhecimentos por proporcionarem um clima de aprendizagem mais descontraído, aspecto que se reflecte na motivação dos alunos, que passam a ficar mais disponíveis para aprender” (Almeida, 1998, p. 19).

O aspeto motivador das visitas de estudo é outra vantagem deste tipo de atividade. Conforme salienta Monteiro (1995, p. 188), “a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar.” Ao longo de toda a manhã pude verificar que as crianças demonstraram bastante interesse e motivação nas várias atividades.

Assim, e conforme menciona Jensen (2002, p. 83), as visitas de estudo, quando são bem organizadas, podem ser muito valiosas.

Sexta-feira, 08 de abril de 2011

Esta constituiu a minha primeira manhã de aulas agendadas neste momento de estágio, ao longo da qual trabalhei a temática da classe dos peixes. Iniciei a manhã pela área do Estudo do Meio e optei por recorrer a um *powerpoint* para explorar com as crianças as principais características desta classe de animais. De seguida, procedi à dissecação de um peixe, sendo que nesta atividade analisei algumas características do peixe, nomeadamente o seu revestimento e os seus constituintes externos e internos. No final, realizei uma proposta de trabalho para consolidação dos conhecimentos adquiridos.

No segundo momento da manhã trabalhei a área da Língua Portuguesa. Iniciei a aula com a leitura do texto *Uma amizade invulgar*, excerto do livro *O segredo do rio*, de Miguel Sousa Tavares. Comecei por fazer uma leitura em conjunto, ao longo da qual pedi a algumas crianças para lerem um excerto do texto e posteriormente fiz uma leitura modelo do mesmo. De seguida, realizei oralmente algumas questões de interpretação e no final uma proposta de trabalho composta por alguns exercícios de conhecimento explícito da língua.

Relativamente à área da Matemática, recorri ao material estruturado 5.º Dom de Froebel para trabalhar as frações. Após uma breve exploração do material, identificando o número total de cubos inteiros, divididos em metades e em quartos, realizei um pequeno jogo para revisão de alguns conceitos relacionados com frações: as equivalentes, as próprias e as impróprias, entre outros.

Seguidamente, orientei os alunos na realização da construção do peixe que mostro na Figura 6 e depois realizei uma situação problemática envolvendo frações.



Figura 6 – Construção do peixe com o material 5.º Dom de Froebel

No final, o professor reuniu comigo e com a minha colega de estágio para avaliação da minha aula.

▪ Inferências

Neste dia quero destacar a aula que dinamizei na área do Estudo do Meio, através da qual procurei proporcionar aos alunos uma atividade significativa na área das ciências. São vários os estudos que têm reforçado a necessidade e importância da aprendizagem de ciências desde cedo e de forma intencional, assumindo-se a educação em ciências como promotora da literacia científica (Martins, 2007, p. 19).

A Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ME (2006, p. 117) define como um dos objetivos do Estudo do Meio para o 3.º ano de escolaridade “comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida.” Foi com base neste objetivo que optei por dissecar um peixe com os alunos. Para além do referido documento, baseei-me também no Currículo Nacional do Ensino Básico, ME (2007, p. 140), que recomenda a criação de “situações que permitam aos alunos a observação directa de animais e plantas.”

Ao longo desta atividade, fui questionando as crianças acerca dos conhecimentos que já possuíam sobre a classe de animais trabalhada, com o intuito dessa aprendizagem apoiar a introdução de novos conceitos. Todas as crianças já possuem um conjunto de experiências e conhecimentos que foram adquirindo ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia, pelo que se deve “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ME, 2006, p. 101).

Pessoalmente, esta foi uma atividade que me deu bastante prazer realizar. As crianças mostraram-se sempre interessadas e motivadas ao longo da mesma, tendo também demonstrado uma grande curiosidade sobre as características do peixe, em particular a sua estrutura interna.

Segunda-feira, 02 de maio de 2011

Este foi o primeiro dia de estágio após a interrupção para as férias da Páscoa e constituiu a minha segunda manhã de aulas no 3.º ano. Iniciei a manhã com uma aula da área de História de Portugal, para a qual me caracterizei de Rei D. Afonso IV e possibilitei às crianças a realização de uma entrevista a esta personagem. Mostro na Figura 7 a caracterização que fiz desse rei. Para tal, distribuí previamente alguns cartões com as questões que pretendia que os alunos realizassem, dando também oportunidade de efetuarem algumas outras questões livres. Como forma de complementar esta entrevista, apresentei um *powerpoint* sobre alguns dos aspetos mais importantes da vida de D. Afonso IV e no final realizei uma proposta de trabalho.



Figura 7 – Caracterização de D. Afonso IV

Seguiu-se uma atividade de Língua Portuguesa que começou pela leitura do texto *O Milagre das Rosas*, uma lenda sobre a Rainha Santa Isabel, mãe de D. Afonso IV. Realizei, oralmente, algumas questões de interpretação e no final uma proposta de trabalho composta por alguns exercícios de conhecimento explícito da língua. Esta foi feita em coletivo com correção no quadro.

Terminei a manhã com uma aula de Matemática, na qual introduzi o conceito de áreas equivalentes, recorrendo ao material estruturado Cuisenaire. Depois de rever

o conceito de área, realizei com os alunos alguns exercícios de cálculo de áreas de diversas figuras construídas com o material. De seguida, introduzi o conceito de áreas equivalentes e realizei a construção de algumas figuras diferentes com a mesma área. No final, e para consolidação dos conhecimentos adquiridos, procedi à realização de uma proposta de trabalho em coletivo, com correção no quadro.

A manhã terminou com uma reunião com o professor titular e a minha colega Patrícia para avaliação das aulas que havia lecionado.

▪ Inferências

Começo por destacar a aula que realizei na área de História de Portugal, para a qual me caracterizei de Rei D. Afonso IV, na tentativa de apelar ao lúdico de forma a motivar as crianças para a mesma.

Fabregat & Fabregat (1991, p. 76), consideram que as representações e teatralizações são “um bom instrumento de ensino da História.” Segundo as autoras citadas, este tipo de estratégia pode “ter um grande valor didático para fazer compreender aos alunos uma série de acontecimentos históricos”, salientando também que “os interesses lúdicos no Ensino Geral Básico estão sempre presentes no aluno”, pelo que “a História deve ser apresentada cientificamente mas também em função da fase mental e (...) características” dos alunos.

No geral, e refletindo um pouco sobre esta aula, faço uma avaliação bastante positiva da mesma, na medida em que senti que consegui motivar os alunos para a aula e que estes adquiriram e assimilaram os conteúdos que trabalhei.

Relativamente à aula de Língua Portuguesa, optei por recorrer a uma lenda, pois penso que é importante diversificar os tipos de texto trabalhados com as crianças. Diniz (2001, p. 60) define lenda como uma forma narrativa geralmente “ligada a um espaço geográfico e a uma determinada época (...) e localiza-se quase sempre num castelo, num monte, num ribeiro ou num bosque.” A mesma autora salienta que este tipo de narrativa “tem pretensões históricas, embora por vezes se forme em torno de um facto conhecido, em que os pormenores reais se perderam na memória do povo e foram substituídos por outros de pura ficção” (Diniz, 2001, p. 61).

A escolha do texto indicado revelou-se eficaz, pois os alunos mostraram-se bastante interessados e envolvidos na leitura e interpretação do mesmo. No entanto, e em relação à parte final desta aula, penso que poderia ter optado por uma estratégia mais dinâmica, uma vez que a resolução da proposta de trabalho acabou por se tornar

monótona, tornando-se evidente a dispersão da atenção de alguns alunos ao longo da mesma.

Quarta-feira, 04 de maio de 2011

Após a correção do trabalho de casa, pude assistir às aulas desenvolvidas pelas minhas colegas estagiárias do 3.º ano. A primeira aula, dinamizada pela minha colega Catarina, teve como tema o sistema solar. A Catarina recorreu a um *powerpoint* para apresentar as principais características do sistema solar, em que foi sempre questionando as crianças sobre os seus conhecimentos sobre o tema. No final, realizou uma proposta de trabalho que consistia em colar algumas imagens nos locais corretos. Esta proposta não foi realizada em conjunto, em que sempre que surgia alguma dúvida, a minha colega dava a resposta individualmente a cada criança.

A segunda aula a que pude assistir foi lecionada pela minha colega Sara e teve como tema o movimento de rotação da terra. À semelhança da aula anterior, a Sara também recorreu a uma apresentação em *powerpoint* para explorar o tema, questionando sempre as crianças ao longo da aula.

No final realizou um jogo de perguntas e respostas, no qual fez interdisciplinaridade com a área da Matemática, por exemplo quando solicitou às crianças que realizassem um cálculo envolvendo números complexos. Para esclarecer uma dúvida, a minha colega recorreu a um globo e uma lanterna.

Por último, depois do intervalo, assisti à aula desenvolvida pela minha colega Patrícia que incidiu sobre a temática do movimento de translação da terra. Como material de apoio, a Patrícia recorreu a um globo e a uma pequena réplica do sistema solar. Depois de explicar oralmente os conteúdos que pretendia, a minha colega pediu a uma criança para girar primeiro em torno de uma cadeira e depois de uma fila de mesas, de modo a estabelecer uma comparação entre a duração do movimento de translação dos vários planetas.

▪ Inferências

No geral, as aulas das minhas colegas correram bem e foram bastante interessantes. No entanto, foi possível verificar algum cansaço por parte das crianças o que por vezes levou a algum desinteresse pelas atividades. Penso que esta situação poderá dever-se ao facto de as estratégias utilizadas pelas minhas colegas terem sido

muito semelhantes entre si, na medida em as duas primeiras aulas foram dinamizadas recorrendo apenas a um *powerpoint*. Apesar de considerar este suporte bastante adequado e com muitas potencialidades, alguns momentos tornaram-se um pouco repetitivos, o que levou a alguma monotonia. Ao longo de todo o jogo que a colega realizou verificou-se alguma confusão e agitação, tendo esta atividade ultrapassado bastante o tempo previsto para a mesma.

Na terceira aula que observei, a minha colega recorreu a uma pequena maquete do sistema solar. No entanto, em determinados momentos pude perceber que algumas crianças não compreenderam muito bem o conteúdo trabalhado. Apesar de se tratar de um material apelativo, penso que o mesmo poderia ter sido explorado de uma forma mais eficaz ou complementado com outros materiais.

Ao longo desta manhã, pude mais uma vez constatar a importância dos materiais e recursos selecionados pelo professor, bem como de uma exploração adequada dos mesmos.

Sexta-feira, 06 de maio de 2011

Nesta manhã, depois da correção do trabalho de casa, tiveram lugar aulas surpresa, assistidas pelas professoras da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica. Eu fui a primeira a dar aula surpresa, em que me foi solicitado a leitura e interpretação de um texto escolhido pela professora e análise gramatical em que tinha que fazer a revisão dos graus dos adjetivos. Assim, procedi à leitura do texto *O helicóptero amarelo* (do manual). Comecei por pedir a alguns alunos para fazerem a leitura do texto e no final fiz a leitura modelo do mesmo.

De seguida, realizei algumas questões de interpretação e, partindo de uma palavra do texto (palavra brancas), procedi à revisão dos graus dos adjetivos, solicitando aos alunos que formassem frases com este adjetivo nos vários graus. Posteriormente, realizei questões dirigidas para identificação das categorias morfossintáticas de algumas palavras do texto e escrevi uma frase no quadro para realização da análise sintática da mesma. No final, realizei novamente questões para identificação das categorias morfossintáticas de algumas palavras e, indicando uma determinada palavra, solicitei a construção de frases com um adjetivo num determinado grau.

Seguidamente, foi solicitado à minha colega Patrícia a dinamização de uma aula de Matemática com o material estruturado 5.º Dom de Froebel. Depois de distribuir as caixas do material, verificou-se que estas não estavam corretamente

arrumadas, pelo que a Patrícia teve de proceder à arrumação correta das caixas antes de iniciar a aula propriamente dita.

Terminado este momento, a Patrícia explorou um pouco o material, nomeadamente o número de cubos inteiros, divididos em metades e em quartos que o compõem. Realizou ainda alguns cálculos envolvendo frações.

Posteriormente, a minha colega orientou as crianças na construção das colmeias e realizou situações problemáticas que se foram tornando gradualmente mais complexas. Sempre que foi necessário, recorreu ao quadro para efetuar cálculos.

No final da manhã teve lugar uma reunião para avaliação das aulas realizadas neste dia.

▪ Inferências

Apesar de se tratar de momentos de grande ansiedade e nervosismo, as aulas supervisionadas, nas quais estão incluídas as aulas surpresa, revestem-se de grande importância no percurso de um aluno estagiário. É através destas aulas que, juntamente com os nossos colegas, as Orientadoras da Supervisão da Prática Pedagógica e os Professores Titulares, temos oportunidade de refletir sobre a postura, linguagem e estratégias que adotámos durante a atividade.

Esta reflexão permite-nos tomar consciência dos nossos erros e qualidades. Zeichner (1993, p. 21) considera que “expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas.” O mesmo autor acrescenta ainda que, a “compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência” (Zeichner, 1993, p.17).

Morgado (1999, p. 55) reforça esta ideia, salientando que “esta reflexão poderá constituir-se como um instrumento privilegiado de regulação e avaliação do trabalho desenvolvido, facilitando a introdução, quando justificada, de mecanismos de ajustamento.”

Deste modo, esta atitude de reflexão sobre a prática tem uma função preponderante na nossa formação, pois contribui para a melhoria da nossa ação, tornando-nos melhores futuros profissionais.

Segunda-feira, 09 de maio de 2011

Esta constituiu a segunda manhã de aulas agendadas da minha colega Patrícia. A manhã começou pela área de História de Portugal, nomeadamente com uma aula sobre o Rei D. Pedro I. A Patrícia iniciou o primeiro momento com a apresentação de um *powerpoint* com os conteúdos que pretendia abordar, ao longo da qual dialogou com as crianças sobre os aspetos mais importantes do reinado de D. Pedro I. Seguiu-se o preenchimento de um Bilhete de Identidade e da árvore genealógica do referido rei. Para consolidação da matéria, a Patrícia realizou uma proposta de trabalho e no final apresentou um desafio aos alunos que consistia na resolução de um enigma. Através de um código disponibilizado pela minha colega, as crianças teriam de descodificar um excerto de uma carta deixada por D. Pedro a D. Inês de Castro.

Seguiu-se uma aula de Língua Portuguesa, que teve início com a leitura do texto *O amor de Pedro e Inês contado aos pequenotes*, de Vanda Furtado. A Patrícia realizou oralmente algumas questões de interpretação e procedeu à resolução de uma proposta de trabalho composta por uma sopa de letras e alguns exercícios de conhecimento explícito da língua. No final, propôs a invenção de um final diferente para a história.

Neste dia, o intervalo da manhã foi um pouco diferente dos anteriores uma vez que foi dinamizado por uma equipa de animadores externos ao Jardim-Escola, que realizou com as crianças uma pequena coreografia. Por este motivo, o intervalo prolongou-se por mais tempo do que o normal, pelo que a Patrícia retomou a sua aula um pouco mais tarde.

Chegados à sala, a minha colega deu início à aula da área da Matemática na qual introduziu a noção de volume, recorrendo ao material estruturado Cuisenaire. Para introduzir este conceito, e antes de utilizar o material, a Patrícia realizou uma pequena demonstração para a qual utilizou uma laranja, uma maçã e um recipiente com água. Em conjunto, verificaram a alteração do nível da água conforme a peça de fruta que a Patrícia colocou no recipiente e concluíram que a laranja ocupava um volume maior relativamente à maçã.

De seguida, a minha colega distribuiu a cada criança uma planificação de um cubo para que procedessem à construção do mesmo. A Patrícia recorreu aos cubos construídos e a um cubo em acrílico para definir o conceito de unidade de volume.

Posteriormente, procedeu-se à construção de alguns sólidos com as peças do Cuisenaire e determinou-se o volume dos mesmos tendo como unidade de volume a

peça branca. Para esta aula a Patrícia tinha ainda preparado uma proposta de trabalho que resolveu no dia seguinte.

▪ Inferências

Neste dia não quero deixar de destacar a estratégia utilizada pela minha colega no final da aula de História de Portugal, nomeadamente, a resolução de um enigma. Penso que foi uma estratégia bastante original e que resultou muito bem, não só porque as crianças se mostraram muito motivadas durante a mesma, mas também porque considero que a Patrícia conseguiu adaptar o grau de dificuldade da tarefa à faixa etária dos alunos.

É importante ter em conta que o grau de implicação das crianças é determinante para a qualidade da atividade, “caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Leavers, 2010, p. 24). Aspetos estes que foram evidentes ao longo de toda a atividade.

Relativamente à aula de Matemática, a minha colega recorreu ao material Cuisenaire para introduzir o conceito de volume. Palhares (2004), citado por Caldeira (2009a, p. 167), considera que “podemos dizer que o volume de uma figura tridimensional é a quantidade de espaço que ela ocupa.”

Depois de explicar o conceito volume, de unidade de volume e de identificar a unidade de volume que iria ser utilizada, a Patrícia realizou diversos exercícios de construção de alguns sólidos e determinação do respetivo volume. De uma forma geral, todos tiveram dificuldade nesta atividade, tendo a mesma demorado bastante tempo. Caldeira (2009a, p. 168) afirma que “este tipo de atividade ajuda os alunos a construírem a partir de modelos (cubos), uma ideia matemática mais explícita sobre figuras geométricas. A mesma autora salienta ainda que “as capacidades dos alunos para pensar, raciocinar e resolver problemas são melhorados” com o uso destes materiais (Caldeira, 2009a, p 168).

Quarta-feira, 11 de maio de 2011

Nesta manhã, depois da correção do trabalho de casa e da leitura e interpretação de um texto informativo sobre D. Pedro I, pude assistir à aula

programada assistida por uma professora da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica lecionada por uma colega estagiária do 3.º ano da Licenciatura.

A aula incidiu sobre o tema “os meios de transporte” e para descoberta da temática da aula, a minha colega apresentou um conjunto de imagens que constituíam um código, ou seja, a junção da primeira letra de cada imagem dava origem ao tema da aula.

De seguida, recorreu a uma apresentação em *powerpoint* para abordar os conteúdos pretendidos e no final dividiu a turma em dois grupos e realizou um jogo de perguntas e respostas sobre a matéria trabalhada, em que ao longo do jogo fez alguma interdisciplinaridade com a área da Matemática.

No final da manhã assisti à reunião de avaliação das aulas que tiveram lugar neste dia.

▪ Inferências

Em relação a este dia vou refletir sobre um aspeto que ainda não abordei e que considero muito importante não só para os estagiários como para todos os professores. Refiro-me à gestão do tempo. Um dos pontos positivos da aula da minha colega foi o facto de ter conseguido uma boa gestão do tempo que tinha disponível para a mesma.

Segundo Arends (1999, p. 89), “o tempo é o recurso mais crucial e cobiçado em termos de objectivos académicos.” Se não se conseguir uma eficaz gestão do tempo, para além de se correr o risco de não abordar os conteúdos pretendidos, podem surgir situações de desinteresse por parte dos alunos. Para Morgado (2004, p. 94), “esta situação que consensualmente se considera ser de evitar, pode facilitar a emergência de situações menos positivas como comportamentos de indisciplina, desmotivação, etc.”

A minha colega conseguiu criar estratégias diversificadas, dinâmicas e apelativas, pelo que os alunos mostraram-se sempre interessados e motivados durante a aula.

Sexta-feira, 13 de maio de 2011

Este foi o dia agendado para a minha aula programada assistida por uma Professora Orientadora da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica. Deste modo,

depois de a Professora Cristina Viana entrar na sala, dei início à minha aula, cujo tema incidiu sobre os pontos cardeais.

Comecei pela área da Língua Portuguesa, com a leitura do texto poético *A Rosa dos Ventos*. Depois de realizar oralmente algumas questões de interpretação, procedi à realização de um jogo com questões de conhecimento explícito da língua. No final, pedi a alguns alunos para identificarem os pontos cardeais mencionados no texto, fazendo assim a passagem para a área do Estudo do Meio.

Recorri a uma apresentação em *powerpoint* para abordar os conteúdos da aula, ao longo da qual estabeleci um diálogo com os alunos para explicar para que servem os pontos cardeais, como os podemos identificar e os instrumentos a que podemos recorrer para o fazer. No final, fiz circular por todos os alunos uma bússola e realizei uma proposta de trabalho para consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Na área da Matemática realizei uma atividade com o material estruturado 5.º Dom de Froebel. Depois de uma breve revisão das características deste material, orientei os alunos na construção do poço e resolvemos duas situações problemáticas envolvendo medidas de capacidade.

No final da manhã, teve lugar uma reunião de avaliação das aulas assistidas pela Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica neste dia.

▪ Inferências

Esta foi uma manhã marcada por um grande sentimento de nervosismo e ansiedade. No entanto, penso que no geral foi uma aula bem conseguida.

Conforme referi, para a atividade de Língua Portuguesa optei por trabalhar um texto poético. O Currículo Nacional do Ensino Básico define que para que os objetivos no âmbito da Língua Portuguesa possam ser atingidos, é fundamental que os alunos participem em inúmeras situações educativas como a “leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de texto” (Currículo Nacional do Ensino Básico, ME, 2007, p. 38). Sim-Sim (2007) reforça esta ideia, salientando que o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de texto. Baseando-me nestes pressupostos, procurei proporcionar aos alunos o contacto com um tipo de texto que, apesar de já conhecerem, não é muito habitual trabalharem.

Segundo Reis & Adragão (1992, p. 170), a poesia apresenta “um universo susceptível, e comprovadamente, capaz de despertar a sensibilidade do leitor jovem e de o motivar face ao texto literário.” Os mesmos autores referem que a poesia “pode e deve constituir-se, para crianças e adolescentes, numa experiência multidisciplinar e

enriquecedora, pronta a despertar a curiosidade do saber mais, ao estabelecer múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia” (Reis & Adragão, 1992, p. 175). Tendo como base esta ideia, procurei interligar a exploração dos conteúdos do texto e a atividade de Estudo do Meio.

No que diz respeito aos pontos menos positivos, aquando da avaliação da aula, foi-me apontado o facto de não ter aproveitado da melhor forma as intervenções de alguns alunos, tendo-me mantido muito “colada” ao que tinha planeado. Refletindo sobre a minha prestação, concordo plenamente com este aspeto.

6. 6.ª Secção

Esta secção refere-se ao quinto momento de estágio, realizado no período de 16 de maio a 8 de julho de 2011. Este momento de estágio teve lugar no Jardim-Escola de Alvalade, na sala do 4.º ano B, com a professora titular Ana Sofia Caldas.

6.1. Caracterização da turma

A turma do 4.º ano B é constituída por 24 alunos, dos quais 9 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

Conforme as informações disponibilizadas pela professora titular, em termos socioeconómicos, a turma caracteriza-se entre o nível medio e o nível médio-alto, sendo uma turma interessada no ambiente que a rodeia e a sua maior parte é estimulada pelos familiares.

No que diz respeito ao comportamento, é uma turma agitada e bastante conversadora, o que por vezes dificulta o decorrer das aulas.

Na turma existem três crianças com Plano Educativo Individual e duas com Plano de Recuperação, havendo a necessidade de fazer algum trabalho diferenciado em sala de aula. Três destas crianças beneficiam, ainda, de apoio individualizado fora da sala de aula, com uma psicóloga. Dos restantes alunos há três que beneficiam de apoio individualizado com a professora de apoio da escola.

6.2. Caracterização do espaço

A sala do 4.º B situa-se no primeiro piso do Jardim-Escola e é um espaço amplo com boa iluminação natural.

Tem vinte e quatro mesas individuais cuja disposição vai variando ao longo do tempo, podendo estar organizadas por grupos, em U, viradas para o quadro a pares ou em trios. A secretária da professora encontra-se no fundo da sala.

Na parede da frente existe um quadro interativo e numa outra parede existem dois quadros de ardósia. Existem também alguns armários para material e onde são guardados os *dossiers* individuais dos alunos. Há ainda diversos placards onde são expostos alguns trabalhos dos alunos que vão sendo frequentemente substituídos.

6.3. Rotinas

As rotinas do 4.º B são idênticas às do 2.º B, descritas na 4.ª secção.

6.4. Horário

O horário do 4.º ano B apresenta-se de seguida no Quadro 7.

Quadro 7 – Horário do 4.º Ano B

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00m 10h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h00m 11h0m					
11h00m 11h30m	Tempo de jogos				
11h30m 13h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13h00m 14h30m	Almoço/Recreio				
14h30m 15h30m	Música	História de Portugal	Clube de Ciências	História de Portugal	Ed. Física
15h30m 16h30m	História de Portugal	Informática/Biblioteca	Estudo do Meio	Inglês	Expressão Plástica
16h30m 17h00m	Orquestra	Estudo do Meio	Assembleia	Estudo do Meio	
17h00	Lanche e saída				

6.5. Relatos diários e fundamentação teórica

Segunda-feira, 16 de maio de 2011

Este foi o primeiro dia de estágio no 4.º ano. Depois de nos apresentarmos às crianças e de uma breve conversa com a professora titular da turma, fui com as minhas colegas assistir a algumas aulas surpresa. A primeira aula que tive oportunidade de observar foi lecionada pela minha colega Talma na turma do 2.º ano, tendo-lhe sido solicitado a utilização dos Calculadores Multibásicos. A Talma começou a aula com alguns exercícios de leitura de números, por cores, por ordens e por classes e de seguida realizou uma situação problemática.

Depois desta aula, dirigimo-nos novamente para a sala do 4.º ano B, onde assistimos a mais duas aulas surpresa. A primeira foi dinamizada pela minha colega Teresa e teve como tema a soma e subtração de frações com o mesmo denominador. Depois de distribuir uma folha de papel quadriculado a cada aluno, a minha colega procedeu a uma breve revisão do conteúdo que iria trabalhar e de seguida ditou algumas situações problemáticas. Disponibilizou algum tempo para os alunos resolverem os exercícios individualmente e no final, realizou a correção no quadro.

A segunda aula que teve lugar nesta sala foi lecionada pela minha colega Ana e incidiu sobre o tema das medidas de massa. A estratégia utilizada foi idêntica à da aula anterior.

▪ Inferências

Na secção anterior já fiz referência à importância das aulas assistidas pelas Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica para a nossa formação como estagiárias, na medida em que nos permitem refletir sobre a nossa prática e proporcionar o diálogo e orientação de profissionais mais experientes.

Para além deste, penso que outro aspeto positivo que advém destas aulas é o facto de constituírem mais um momento onde podemos colocar em prática as nossas aprendizagens e aprender com os nossos erros, o que é completado por Alarcão (2008, p. 26), que defende o processo formativo combinando a “acção e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogando sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo, que conduz à construção activa do conhecimento na acção.”

Quarta-feira, 18 de maio de 2011

Nesta manhã tive oportunidade de observar a aula programada de uma colega do 3.º ano da licenciatura, assistida por uma professora da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica. A aula incidiu sobre o arquipélago da Madeira e como estratégia de descoberta do tema da aula, a minha colega levou um traje típico desta região e, retirando uma peça de cada vez, uma menina vestiu-o.

Seguidamente, apresentou um *powerpoint* com as principais características do referido arquipélago, nomeadamente a sua localização, principais festividades e tradições, gastronomia, algumas expressões características, entre outras. No final, colocou a canção “Bailinho da Madeira” e distribuiu pelas crianças alguns doces regionais da Madeira.

No final da manhã estive presente na reunião de avaliação das aulas realizadas neste dia.

▪ Inferências

Através da sua atividade, e minha colega proporcionou às crianças um momento muito agradável e enriquecedor, bem como uma manhã bastante diferente do habitual, pois recorreu a estratégias diversificadas com recursos variados, e observou-se a participação e o entusiasmo das crianças.

Para Morgado (1999, p. 24), “o desenho das experiências de aprendizagem deve assumir como pressupostos para a sua definição serem: significativas, integradas, diversificadas, activas e sociabilizadoras.” A atividade dinamizada pela minha colega cumpriu a maioria destes pressupostos. No entanto, e na minha opinião, talvez pudesse tê-la tornado um pouco mais significativa para as crianças uma vez que não as questionou no sentido de perceber quais os seus conhecimentos e vivências relativamente à temática trabalhada. Segundo o autor citado a integração da cultura e experiência do aluno no desenho e gestão das tarefas de aprendizagem é um aspeto fundamental (Morgado, 1999, p. 32).

Relativamente ao tema da aula, este foi bastante pertinente, pois tal como menciona Roldão (1995, p. 18), educar significa “expandir os conhecimentos e experiências de que as crianças são portadoras ao chegarem à escola.” Para isso é importante proporcionar aos alunos “o contacto com realidades e situações que saiam dos estritos limites do seu meio local, do que podem ver e experienciar no pequeno círculo da sua vida quotidiana” (Roldão, 1995, p. 18). A minha colega conseguiu

proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer algumas características, costumes e tradições de uma região que provavelmente muitos alunos não conheciam.

Sexta-feira, 20 de maio de 2011

Iniciou-se a manhã com a realização de alguns exercícios de revisão de operações com números complexos. No decorrer da aula, eu e a minha colega Patrícia fomos chamadas para assistir às aulas surpresa que estavam a decorrer noutras salas.

A primeira aula a que assisti foi lecionada pela minha colega Inês numa das turmas do 1.º ano, tendo-lhe sido solicitado a realização de operações de subtração com empréstimo, utilizando o material Calculadores Multibásicos.

Os alunos trabalharam a pares e realizaram dois exercícios de subtração com empréstimo, em que a minha colega optou por ditar as peças para cada placa e solicitar a sua leitura posterior por parte das crianças. Ao longo da aula os alunos mostraram diferentes comportamentos.

No segundo momento da manhã, assisti a uma aula no 2.º ano, lecionada por uma colega do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos. Nesta aula foi trabalhada a mesma temática com o mesmo material. À semelhança da aula anterior, os alunos também trabalharam a pares e a minha colega ditou as peças para cada placa e solicitou a leitura das mesmas. A colega ditou para a placa do aditivo um valor menor do que para a placa do subtrativo, o que não permitiu atingir o objetivo da aula.

▪ Inferências

No que diz respeito à primeira aula a que assisti esta manhã, conforme já referi, esta foi marcada por alguma agitação por parte das crianças, que estiveram muito irrequietas, tendo surgido algumas situações de indisciplina. A minha colega interveio prontamente, tentando gerir da melhor forma essas situações. No entanto, talvez a estratégia escolhida por ela para a aula não tenha sido a mais eficaz para conseguir a atenção e motivação dos alunos. Refiro-me em particular ao momento em que ditou as peças que as crianças teriam de colocar nas suas placas. Talvez se tivesse optado por fazê-lo, partindo de uma situação problemática, as crianças poderiam demonstrar um maior interesse pela tarefa. Segundo Sanches (2001,p. 82)

apresentar “os conteúdos como problemas a resolver para que todos sintam que estão a fazer algo útil e sejam participantes ativos no processo” contribuiu para a motivação dos alunos, pois estes “querem ser implicados, não querem ser receptores passivos do que os envolve.” No entanto, é importante ter em conta que “com crianças de níveis etários mais baixos, os problemas a colocar devem estar relacionados com rotinas diárias e situações que surjam a partir de histórias” (Pagarete, 2008, p. 60).

Na segunda aula que observei, a colega também não realizou a atividade de Matemática corretamente, com os Calculadores Multibásicos, pois o aditivo era menor que o subtrativo.

Segunda-feira, 23 de Maio de 2011

Neste dia teve lugar mais uma reunião de Prática Pedagógica no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus. Foram entregues as avaliações relativas ao terceiro momento de estágio.

Quarta-feira, 25 de maio de 2011

A manhã começou com uma conversa entre todos sobre o Dia da Criança e a Declaração dos Direitos da Criança. Através do diálogo, estabeleceu-se uma comparação entre o papel da criança, a forma como esta é vista em diversas culturas e a respetiva evolução ao longo do tempo.

Este foi o ponto de partida para o momento seguinte que consistiu numa atividade de escrita coletiva sobre o Dia da Criança. Desta forma, toda a turma, orientada pela professora, elaborou um texto de resposta à questão “o que sei sobre o dia 1 de junho?”.

▪ Inferências

De um modo geral, considero que esta manhã foi bastante interessante e enriquecedora para as crianças. No primeiro momento, através da oralidade e do diálogo que a professora estabeleceu com os alunos, estes puderam perceber que a realidade e a vida das crianças não é igual em todo o mundo. Este aspeto contribuiu não só para o desenvolvimento cultural e pessoal dos alunos, como também para os valores de cidadania, respeito e solidariedade.

Quero também destacar a atividade de escrita coletiva, pois considero que foi bastante pertinente e enriquecedora. Segundo Silva (2008, p. 120):

“As actividades de escrita colaborativa, em que todo o grupo turma participa na construção de um texto sob o olhar atento e mais esclarecido do professor, são também momentos riquíssimos, pela reflexão sobre a língua que se vai incrementando para tomar as opções mais correctas, e porque o professor se assume nestes momentos como uma mais-valia que, além de colocar questões, conduz à descoberta da melhor solução, promovendo aprendizagens significativas.”

Atividades desta natureza também contribuem para que as crianças sintam que são capazes de produzir bons textos, uma vez que “as actividades de escrita colaborativa são uma boa forma de ajudar as crianças a resolver alguns problemas que a actividade de escrita sempre coloca” (Silva, 2008, p. 120). Este aspeto é reforçado por Martins & Niza (1998, p. 160), que referem que “aprende-se a escrever, escrevendo.” Como salienta Santana (2000, p. 141), citando Niza (1998), “aprender a escrever é muito mais do que aprender a organizar letras: constitui a reorganização do discurso oral. A alternância entre o falar/escrever e o escrever/falar revitaliza a escrita e faz organizar melhor a fala.”

Para além da melhoria da competência da escrita, esta atividade promoveu também o desenvolvimento de aprendizagens sociais, pois “quando se escreve em grupo é necessário explicitar e negociar não só o significado do que se vai dizer, como o modo como se vai pôr esse significado em palavras” (Martins & Niza, 1998, p. 170), havendo assim necessidade de respeitar e ter em conta a opinião dos outros.

Importa ainda salientar que o facto de se tratar da elaboração de um texto para um concurso tornou esta atividade ainda mais motivadora para as crianças, pois puderam vivenciar uma situação diversificada de escrita significativa e funcional, o que vem apoiar Silva (2008, p. 120), que afirma: “diversificar os objectivos dos textos e os tipos de texto a produzir é a única forma de garantir a compreensão da funcionalidade da escrita e a compreensão de que para cada situação concreta há um texto adequado.”

A criação de contextos significativos possibilita aos alunos a compreensão do valor social da escrita, fazendo com que as tarefas de escrita ganhem sentido e não constituam meros exercícios fastidiosos, o que contribui para o interesse e empenho na produção de textos escritos por parte das crianças.

Sexta-feira, 27 de maio de 2011

Depois de arrumarem os trabalhos da semana nos seus *dossiers*, os alunos, em conjunto com a professora, fizeram a leitura do quarto capítulo do livro *George e o remédio maravilhoso*, de Roald Dahl. Posteriormente, realizaram uma proposta de trabalho com questões de interpretação relativas à leitura efetuada. A professora recorreu a uma estratégia de comportamento, para a qual dividiu a turma em vários grupos e atribuiu uma estrela a cada um. Por cada resposta correta era atribuída mais uma estrela, sendo que estas podiam ser retiradas conforme o comportamento.

No segundo momento da manhã realizou-se uma proposta de trabalho da área de Matemática sobre números complexos.

▪ **Inferências**

Conforme referi, neste dia os alunos leram um capítulo do livro *George e o remédio maravilhoso*, de Roald Dahl. Esta obra tem vindo a ser trabalhada com as crianças há algum tempo.

Trabalhar com os alunos uma obra completa vai de encontro ao que defende Sim-Sim (2006, p. 99), que afirma ser importante proporcionar às crianças e aos jovens “actividades de enriquecimento linguístico que lhes propiciem um conhecimento elevado e sistematizado da língua, com leituras de material técnico e de obras literárias completas que lhes desenvolvam o gosto pela leitura extensiva e recreativa.”

A mesma autora aponta que a escola tem a obrigação de promover a “leitura extensiva e o ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura” (Sim-Sim, 2006, p. 98).

A realização deste tipo de trabalho com os alunos desta faixa etária é fundamental pois, tal como referem Reis & Adragão (1992, p. 165), “os interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento.”

Ainda segundo os mesmos autores, a leitura, e a leitura infanto-juvenil em particular, desempenha um papel socializador, uma vez que apresenta modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor (Reis & Adragão, 1992, p. 170), constituindo este mais um motivo pelo qual devem ser realizadas atividades desta natureza.

Segunda-feira, 30 de maio de 2011

A manhã começou com a conclusão da proposta de trabalho iniciada no último dia, composta por operações de adição e subtração de números complexos.

Na área da Língua Portuguesa, procedeu-se à leitura do quinto capítulo do livro *George e o remédio maravilhoso*, de Roald Dahl. Neste dia a professora introduziu o conteúdo: discurso direto e indireto. Depois de explicar estes conceitos, pediu aos alunos para identificarem no texto lido estes dois tipos de discurso. Por fim, realizou-se uma proposta de trabalho para sistematização da matéria.

▪ Inferências

O trabalho realizado nesta manhã foi bastante pertinente, pois é importante trabalhar com os alunos de uma forma contínua e regular os aspetos da gramática da Língua Portuguesa. Duarte (2008, p. 17) refere que no contexto educativo, “o termo “gramática”, tem uma concepção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento.”

De acordo com a mesma autora, “ensinar gramática no 1.º ciclo visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito” (Duarte, 2008, p. 18).

Relativamente ao Programa de Português do Ensino Básico, ME (2009, p. 34), este define que o desenvolvimento da competência do conhecimento explícito da língua implica “o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua, o que implica que os alunos tornem explícitas as regras que regem a língua.” De um modo geral, o trabalho realizado esta manhã foi de encontro ao definido no documento citado.

Quarta-feira, 01 de junho de 2011

No âmbito das comemorações do dia da criança, neste dia o 4.º ano realizou uma visita de estudo ao Parque das Nações, onde as crianças tiveram oportunidade de participar em algumas atividades dinamizadas pelo Oceanário de Lisboa.

Ao longo da manhã, os alunos puderam assistir a um concerto da cantora Paula Teixeira, animado por algumas mascotes do Parque das Nações: visionaram um

filme sobre os oceanos e assistiram a uma apresentação sobre os vários oceanos, nomeadamente as suas características, as espécies de animais que os habitam, bem como as suas principais ameaças.

Após o regresso ao Jardim-Escola, as duas turmas do 4.º ano reuniram-se na sala do 4.º ano B e realizou-se um jogo interativo. No final da manhã, a professora ofereceu um marcador de livros a cada criança e todos se dirigiram para o almoço, que, neste dia, teve lugar no espaço exterior do Jardim-Escola.

▪ Inferências

Na secção anterior já refleti um pouco sobre as vantagens da realização de visitas de estudo para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Neste dia, e tendo em conta que se tratava do Dia da Criança, a visita realizada teve um carácter mais lúdico, visto que o seu principal objetivo era proporcionar às crianças momentos agradáveis de convívio e descontração.

A realização deste tipo de atividades também se reveste de grande importância, na medida em que para além da aquisição de conhecimentos, as visitas de estudo também potenciam a aquisição de valores e atitudes, promovendo o sentido de responsabilidade e de solidariedade. Pessoa (1991), citado por Almeida (1998, p. 56), salienta que as visitas de estudo são:

“apontadas como potenciadoras ao nível da aquisição de valores e atitudes a despertar nos alunos pelo que podem contribuir para criar o sentido de responsabilidade, criar o sentido de solidariedade, despertar a espontaneidade, desenvolver a criatividade, proporcionar um enriquecimento cultural, criar a necessidade de contactos com o mundo fora da escola.”

Para além deste aspeto, Almeida (1998, p. 55) refere também que “a mudança de espaço tem influência na comunicação”, em que durante as visitas de estudo, a proximidade estabelecida entre professores e alunos contribui para a melhoria do clima interpessoal. De acordo com o mesmo autor, “o aluno, num outro ambiente, tende a tornar-se igual a si próprio” (Almeida, 1998, p. 55), o que significa que durante a visita, o professor pode ser mais observador e conhecer melhor os seus alunos, os seus comportamentos e vivências.

Sexta-feira, 03 de junho de 2011

Esta constituiu a minha primeira manhã de aulas no 4.º ano, que incidiu sobre a temática o Arquipélago dos Açores. Comecei pela área de Língua Portuguesa, com a leitura do texto *A lenda de Atlântida*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, adaptado por mim. Comecei por solicitar a algumas crianças para fazerem a leitura do mesmo e, no final, realizei uma leitura modelo. Posteriormente, realizei algumas questões no sentido de os alunos descobrirem a temática da aula.

Após este momento, realizei um jogo com questões de interpretação do texto lido, bem como de conhecimento explícito da língua.

No âmbito do Estudo do Meio, comecei por questionar os alunos acerca dos seus conhecimentos sobre a Região Autónoma dos Açores e recorri a uma apresentação em *powerpoint* para apresentar as principais características e algumas curiosidades desta região. No final, mostrei diversos objetos típicos dos Açores e realizei um pequeno lanche com alguns dos principais produtos gastronómicos da região.

Na área da Matemática, introduzi o conteúdo das percentagens através da realização de uma proposta de trabalho. Esta era constituída por um quadrado dividido em cem quadrados iguais, em que pedi aos alunos que os pintassem utilizando apenas quatro cores indicadas por mim. Após a coletivização dos resultados obtidos, procedi à explicação do conceito de percentagem e realizámos alguns exercícios de cálculo de percentagens.

▪ Inferências

No que diz respeito à aula de Língua Portuguesa, aquando da planificação do jogo, tive algum receio em realizar esta atividade, pois a professora já me tinha alertado para o facto de estes alunos serem bastante competitivos e por vezes não lidarem bem com situações de derrota.

Apesar disso, optei por manter a realização do jogo, pois não só permite a interação entre as crianças como contribui para o seu desenvolvimento social, pois conforme referem Cerquetti-Aberkane & Berdonneau (1997, p. 44), através do jogo “a criança aprende a respeitar a ordem até chegar a sua vez de jogar, descobre o estímulo, desenvolve a paciência, o domínio de si própria.” Segundo os mesmos autores, ao participar em jogos, a criança “habitua-se a aceitar regras, e levar em

consideração de outros, a tomar cuidado com o material, a correr riscos, a aceitar um eventual fracasso” (Cerquetti-Aberkane & Berdonneau, 1997, p. 44).

Tendo em conta as características do grupo, antes de iniciar a atividade com as crianças, procurei estabelecer com elas, de forma clara e inequívoca as regras do jogo, sendo que ao longo do mesmo, tentei ser sempre justa e fazer cumprir as regras definidas. Segundo Curto (1998, p. 20) “a questão das regras estabelecidas na sala de aula tem de ser convenientemente explicada aos alunos e com eles discutida.”

Refletindo um pouco sobre a atividade, penso que esta terá sido uma estratégia eficaz, uma vez que o jogo decorreu sempre dentro da normalidade, não tendo ocorrido qualquer situação desestabilizadora.

Segunda-feira, 06 de junho de 2011

Neste dia teve lugar a aula programada e assistida pela Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica da minha colega Patrícia. A aula teve como tema central a notícia e a minha colega optou por organizar os alunos em pequenos grupos. A Patrícia iniciou pela área da Língua Portuguesa, na qual abordou o conceito de notícia e apresentou um esquema representativo da estrutura de uma notícia, identificando as várias partes que a constituem e explicando as suas principais características. De seguida, distribuiu pelos vários grupos, pequenos excertos de uma notícia que estes tiveram de organizar. No final, construiu-se uma notícia com os excertos obtidos por todos.

Após este momento, a Patrícia entregou a cada criança um pequeno jornal e procedeu à leitura da notícia “A torre mais inclinada do mundo”. Partindo deste texto, que se referia à torre de Pisa, a minha colega iniciou a sua aula de Matemática que teve como tema o volume do cilindro. Recorreu a uma apresentação em *powerpoint* para explicar como se calcula o volume de um cilindro e de seguida, apresentou à turma uma maquete do monumento referido, solicitando a sua ajuda para o cálculo do volume do mesmo. Procedeu-se ainda ao cálculo do volume de outros objetos com a forma de um cilindro (disponibilizados pela Patrícia).

Por último, e no âmbito do Estudo do Meio, a colega realizou com as crianças uma atividade experimental que consistia em encher um balão misturando bicarbonato de sódio e vinagre.

▪ **Inferências**

O Currículo Nacional do Ensino Básico, ME (2007, p. 140) define como objetivos “a observação da multiplicidade de formas, características e transformações que ocorrem nos materiais e, ainda, a realização de actividades experimentais simples, para identificação de algumas propriedades dos materiais, relacionando-os com as suas aplicações”, pelo que a atividade realizada pela minha colega contribuiu para o cumprimento deste objetivo. A realização deste tipo de atividade é essencial não só para cumprir o currículo, mas também porque os conhecimentos científicos, as capacidades investigativas e as atitudes só podem ser verdadeiramente promovidos se o trabalho experimental for uma constante na prática pedagógica de professores (Afonso, 2008 citando Martins, 2007).

Assim, as atividades práticas são uma parte integrante de qualquer currículo de ciências, pelas potencialidades que encerram para o desenvolvimento de capacidades dos alunos. Segundo Hodson citado em Almeida (1998, p. 43), “qualquer estratégia de aprendizagem que exija num aluno uma atitude activa em vez de passiva, levando a aprender melhor com a experiencia directa, pode ser designada por actividade prática”.

É ainda importante referir que a educação em ciência não envolve apenas a aprendizagem de conhecimentos. Apesar de a aquisição de conhecimentos constituir um aspeto de grande importância do ensino da ciência, esta precisa de ser acompanhada e apoiada pelo desenvolvimento de atitudes e capacidades (Reis, 2008, p.15). Aspetos estes que, conforme já referi, são promovidos através da realização de atividades como a que a minha colega dinamizou.

Quarta-feira, 08 de junho de 2011

Neste dia, as turmas do 4.º ano foram para a viagem de finalistas, pelo que regressei à sala do 3.º ano A. Assisti a uma aula da área da Matemática, na qual os alunos procederam à resolução de uma proposta de trabalho sobre expressões numéricas.

Após este momento, o professor deu-me oportunidade de realizar com os alunos uma proposta de trabalho da área de Matemática que tinha preparado para a minha aula assistida, mas que ainda não tinha tido possibilidade de colocar em prática.

Após o recreio, assisti a uma aula lecionada por um Higienista Oral que, recorrendo a um *powerpoint*, falou com as crianças sobre a importância da higiene oral

e ensinou qual a forma correta de lavar os dentes. No final, estabeleceu um diálogo com as crianças sobre esta temática.

▪ Inferências

Neste dia destaco a utilização das tecnologias disponíveis na sala de aula. Nesta manhã pude observar uma atividade que teve como suporte uma apresentação em *powerpoint*, sendo que esta estratégia tem sido uma constante ao longo de todo o período de estágio no 3.º e 4.º ano, tendo inclusivamente recorrido a este recurso para a dinamização das minhas aulas.

É importante salientar que ambas estas salas estão equipadas com um computador e um quadro interativo, o que não só facilita o acesso a estes recursos como oferece inúmeras potencialidades de exploração e utilização dos mesmos.

Segundo Fabregat & Fabregat (1991, p. 17), a utilização de meios audiovisuais “são o complemento de qualquer tema que se pretenda ensinar com um mínimo de qualidade.” Proença (1990, p. 107) reforça esta ideia, salientando que “os meios audiovisuais despertam a curiosidade e sustentam o interesse do aluno, mudam as relações entre o professor e o aluno e ainda obtêm uma melhor eficácia pedagógica.”

Assim, o recurso a utilização de meios audiovisuais e em particular do *powerpoint* não é algo de novo. Segundo Kenski (2003, p. 38), “as TIC’s (Tecnologias da Informação e Comunicação) não são apenas novos suporte tecnológicos, elas são uma maneira particular de comunicar com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas”, pelo que contribuem para uma maior interação com os alunos, possibilitando simplificar e demonstrar uma realidade que por vezes é difícil de imaginar ou retratar.

Assim, e conforme o mencionado por Silveira-Botelho (2009, p. 114) “as TIC podem, se convenientemente exploradas, ser um excelente instrumento educativo”, constituindo assim uma mais-valia não só para o professor como para a aprendizagem dos alunos.

Quarta-feira, 15 de junho de 2011

Durante o primeiro momento da manhã, a professora fez uma revisão da matéria dada no âmbito da História de Portugal, pois o respetivo teste iria ser realizado

no dia seguinte. Para tal, seguiram um guião com inúmeras questões, e em conjunto fez-se uma revisão de toda a matéria.

Este momento prolongou-se um pouco mais do que o previsto, pelo que a professora combinou com os alunos terminar este primeiro momento da manhã um pouco mais tarde e conseqüentemente terminar o recreio também mais tarde.

No segundo momento da manhã, realizou-se um ditado mágico. Depois de distribuir uma proposta de trabalho ilustrada com diversas borboletas, a professora, recorrendo ao dicionário, ditou aleatoriamente algumas palavras que os alunos deveriam escrever nas costas de cada borboleta. No final, foi disponibilizado algum tempo para os alunos pintarem e decorarem a folha a seu gosto.

▪ Inferências

Desta manhã destaco a forma como a professora conversou com as crianças no sentido de prolongar a aula de revisões para a prova de História de Portugal, tendo-se comprometido com elas a prolongar também o recreio. Segundo Fabregat & Fabregat (1991, p. 16), “a negociação deve dominar nas relações aluno-professor.” Ao estabelecer este diálogo com os alunos, negociando com eles a organização e gestão do tempo desta manhã, a professora permitiu que os alunos tivessem um papel ativo no planeamento das atividades, demonstrando assim respeito e consideração pelas opiniões e interesses das crianças.

Esta atitude não só contribui para a motivação e empenho dos alunos, mas também promove a sua autoestima e sentido de responsabilidade, pois tal como indica Sanches (2001, p. 75), deve-se negociar “atividades/ conteúdos com os alunos numa perspectiva de desenvolvimento da coresponsabilização, autoestima, autonomia e cooperação aluno/ aluno.”

Curto (1998, p. 28) menciona também que é importante “o diálogo e a disponibilidade dos professores para conversarem com os alunos. Se esta relação afectiva for estabelecida, muitas situações de indisciplina poderão ser evitadas.” Penso que o facto de a professora ter negociado a gestão do tempo com os alunos, também contribuiu para prevenir eventuais situações de indisciplina, pois se tivesse simplesmente prolongado a aula por muito mais tempo, e tendo em conta as características e duração da mesma, poderia levar ao desinteresse e desmotivação das crianças, originando assim situações de mau comportamento.

Sexta-feira, 17 de junho de 2011

Esta manhã desloquei-me ao Jardim-Escola João de Deus da Estrela para assistir às Provas Práticas de Avaliação da Capacidade Profissional das colegas do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A primeira prova que observei decorreu na turma do Bibe Encarnado e teve como tema os animais da quinta. A minha colega iniciou a prova com uma atividade do domínio da Matemática, em que realizou com as crianças um itinerário recorrendo ao material estruturado Cuisenaire.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, começou por realizar um pequeno jogo de descoberta de vários animais da quinta. De seguida, e com as crianças sentadas em roda, contou uma história ao longo da qual cantou com as crianças a canção infantil *O tio Miguel tinha uma quinta*, ao longo da qual os meninos participaram, realizando os respetivos gestos. Seguiu-se uma atividade da área do Conhecimento do Mundo, na qual as crianças participaram na organização da quinta do tio Miguel, colocando os vários animais nos respetivos espaços. Para finalizar esta atividade, a minha colega mostrou às crianças dois animais vivos, um coelho e um pato e explorou com elas as diferenças existentes entre a classe das aves e a classe dos mamíferos. Por último, encaminhou as crianças para o ginásio, onde dinamizou um jogo no domínio da Expressão Motora.

No segundo momento da manhã assisti a mais uma prova, mas desta vez no Bibe Azul. A minha colega trabalhou o tema da plasticina e também iniciou a prova com uma atividade do domínio da Matemática, sendo que recorreu às Calculadoras Papy para trabalhar a adição.

Na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a minha colega apresentou um poema sobre as cores, sendo que depois de efetuar uma leitura modelo, solicitou a algumas crianças a leitura do mesmo. De seguida, realizou-se uma proposta de trabalho, na qual era solicitado aos alunos que escrevessem a palavra sol utilizando plasticina. Após este momento, a minha colega encaminhou as crianças para o recreio onde teve lugar o jogo no domínio da Expressão Motora.

Regressados à sala, teve lugar a aula da área do Conhecimento do Mundo, na qual a minha colega dinamizou a atividade prática de elaboração de plasticina.

Segunda-feira, 20 de junho de 2011

À semelhança do dia anterior, nesta manhã também assisti a duas Provas Práticas de Avaliação da Capacidade Profissional no Jardim-Escola da Estrela, mas desta vez realizadas pelas minhas colegas do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo.

No primeiro momento da manhã, assisti a uma prova numa das turmas do 1.º ano, que teve como tema o caracol africano. A minha colega iniciou pela área da Língua Portuguesa, na qual procedeu à leitura modelo de um texto, tendo depois solicitado a algumas crianças a leitura de alguns excertos. Depois de realizar diversas questões de interpretação, trabalhou com as crianças os tipos de frase.

Seguiu-se a aula da área da Matemática, na qual a minha colega recorreu a material não estruturado, elaborado por ela, para trabalhar a ordinalidade. No âmbito do Estudo do Meio, depois de apresentar um *powerpoint* com as principais características do caracol africano, mostrou às crianças dois exemplares vivos deste animal. Para finalizar, encaminhou as crianças para o recreio onde dinamizou um jogo.

Neste dia assisti ainda a uma prova numa turma do 4.º ano, cuja temática central incidiu sobre as cores. No âmbito da Língua Portuguesa, a minha colega realizou a leitura e interpretação de um texto relativo à biografia de Albert Einstein. De seguida realizou oralmente algumas questões de conhecimento explícito da língua e chamou ao quadro alguns alunos para efetuarem a análise sintática de uma frase. Na área do Estudo do Meio realizou uma atividade experimental que consistiu na observação do fenómeno de dispersão da luz branca ao incidir num prisma. Relativamente à aula de Matemática, a minha colega recorreu a material não estruturado construído por ela e algarismos móveis para trabalhar as probabilidades.

▪ Inferências

A oportunidade que me foi dada de assistir a algumas Provas Práticas de Avaliação da Capacidade Profissional foi bastante importante para mim, uma vez que se aproximava a minha vez de planificar e realizar esta prova final. Até aqui, apesar de já ter conhecimento das características e componentes deste momento de avaliação, ainda não tinha tido possibilidade de o observar na prática.

Assim, ao longo destes dois dias, pude perceber bastante a dinâmica e as características deste momento o que contribuiu para uma melhor organização e planificação da minha própria prova.

Quarta-feira, 22 de junho de 2011

O dia começou com a realização do teste de avaliação sumativa de Estudo do Meio. No entanto, este momento de avaliação foi interrompido por um acontecimento inesperado. Um problema numa das casas de banho do primeiro piso, gerou uma pequena inundação das salas circundantes, nomeadamente a sala do 4.º ano B.

Perante esta situação, a professora deu indicações às crianças sobre as medidas que deveriam tomar e encaminhou-as para o recreio, onde dinamizou um jogo da área de Matemática.

▪ Inferências

Nesta manhã marcou-me a forma como a professora lidou com uma situação inesperada que interferiu com o normal funcionamento do trabalho da turma. Perante o sucedido, a professora manteve sempre uma postura calma e serena, transmitindo assim tranquilidade às crianças, enquanto lhes dava instruções claras e objetivas acerca das atitudes que deveriam tomar.

Apesar de se tratar de uma situação relativamente simples de resolver, o facto de ter ocorrido num momento em que os alunos se encontravam a realizar uma prova de avaliação, poderia ter tido um impacto maior para as crianças, pois estas já se encontravam numa circunstância de alguma ansiedade e nervosismo.

No entanto, tal não aconteceu. A professora, depois de garantir que todos os bens das crianças (mochilas e material escolar) estavam devidamente resguardados, encaminhou calmamente a turma para o recreio, onde realizou outra atividade. Este dia fez-me pensar sobre a importância de um professor estar preparado para lidar prontamente com situações inesperadas, e de possuir uma capacidade de improviso de modo a atuar de forma eficaz sempre que é preciso tomar decisões num curto espaço de tempo.

Segunda-feira, 27 de junho de 2011

Esta manhã foi dedicada às aulas planificadas pela Patrícia, que começou por dividir a turma em seis grupos para realizar um jogo no âmbito da Matemática. Depois de explicar as regras e de rever o conteúdo que estaria na base do jogo, nomeadamente cálculos com percentagens, procedeu à realização do mesmo. Os

vários grupos tinham de resolver diversos desafios envolvendo cálculos com percentagens, em que por cada desafio superado recebiam uma peça de um puzzle que teriam de construir no final.

Depois de obterem um total de seis peças, os alunos construíram os seus puzzles que consistiam no texto *A pequena cientista*, de Luísa Ducla Soares. Este foi o texto trabalhado na aula de Língua Portuguesa. Depois da leitura do mesmo, a minha colega realizou oralmente algumas questões de interpretação e de conhecimento explícito da língua. No final, distribuiu uma proposta de trabalho, na qual os alunos realizaram uma banda desenhada ilustrativa do texto lido, sendo que alguns tiveram oportunidade de apresentar o seu trabalho aos colegas.

Para o final desta manhã estavam agendados ensaios para a festa de final de ano, pelo que a Patrícia realizou a aula de Estudo do Meio na manhã seguinte.

▪ Inferências

Em relação à aula da minha colega, vou destacar um aspeto que considero importante e sobre o qual ainda não refleti. Refiro-me à promoção da interação entre os alunos através da realização de trabalho em grupo.

De acordo com as leituras realizadas, vários estudos têm demonstrado que uma organização social cooperativa das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula é mais eficaz, no que concerne ao rendimento académico e à socialização dos alunos, do que uma organização competitiva ou individualista dessas atividades.

Segundo Doise, Mugny & Perret-Clermont citados em Colomina (2004., p. 283), na interação entre alunos, a existência entre os participantes de pontos de vista divergentes em relação à tarefa ou situação em estudo, pode favorecer o aparecimento de conflitos que levam à revisão e reestruturação dos pontos de vista próprios e consequentemente à aprendizagem. Em termos da conceção construtivista da aprendizagem escolar e do ensino, a interação entre os alunos pode facilitar os processos de construção de significados envolvidos na aprendizagem.

Pato (1995, p. 9) destaca também que complementado por frequentes oportunidades para a reflexão e a ação individuais, o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir.

Assim, é importante salientar que não é apenas em termos cognitivos que a interação entre alunos tem efeitos positivos, estão também presentes processos e mecanismos de carácter motivacional, afetivo e relacional que também contribuem

para a aprendizagem escolar e para o desenvolvimento de outro tipo de capacidades por parte dos alunos.

Segundo Pacheco (1999, p. 164), este plano de ação didático privilegia um modelo de interação social que se fundamenta na promoção da “relação do aluno com os outros alunos num contexto de interação valorizando, por isso, as relações interpessoais e o ensino como um processo social.” Em suma, esta estratégia promove também o sentido de cooperação, o trabalho em equipa e a valorização das relações interpessoais.

Quarta-feira, 29 de junho de 2011

Neste dia lecionei a minha segunda manhã de aulas no 4.º ano. Iniciei pela área de História de Portugal, na qual trabalhei o tema da proclamação da República e a 1.ª República. Comecei por distribuir uma proposta de trabalho composta por um esquema lacunado, que seria preenchido ao longo da aula. Recorri a uma apresentação em *powerpoint* para abordar os principais conceitos relacionados com as temáticas trabalhadas. Ao longo da exploração do *powerpoint*, estabeleci um diálogo com os alunos, questionando-os sobre os seus conhecimentos prévios.

Na área da Língua Portuguesa trabalhei a descrição. Comecei por distribuir um envelope a cada criança que continha um puzzle para construírem. Depois de disponibilizar algum tempo para a construção dos puzzles, solicitei a algumas crianças para descreverem as imagens que tinham descoberto. Na sequência desta atividade, expliquei o conceito de descrição, bem como algumas situações em que este recurso pode ser utilizado.

Seguidamente, apresentei quatro imagens aos alunos e li uma descrição previamente elaborada por mim, pedindo para identificarem a imagem a que a mesma se referia.

Ainda nesta aula, distribuí uma proposta de trabalho na qual as crianças teriam de colar o seu puzzle e elaborar um texto descritivo relativo à sua imagem. No final, realizámos um pequeno jogo, no qual solicitei a alguns alunos para lerem o seu texto, em que os colegas teriam de identificar a respetiva imagem.

Para este dia estava agendado um ensaio para a festa de final de ano, pelo que desenvolvi a aula de Matemática no dia seguinte.

▪ Inferências

Relativamente a esta manhã vou destacar o facto de ter procedido ao preenchimento de um esquema com os alunos à medida que fui dialogando com eles sobre os conteúdos que pretendia abordar na aula de História de Portugal. Optei por esta estratégia porque, conforme o referido por Fabregat & Fabregat (1991, p. 38), todo o diálogo deve “ser acompanhado de uma esquematização realizada simultaneamente com a explicação.”

Para além do mencionado por estes autores, considero que o preenchimento do esquema contribuiu para as crianças organizarem o seu pensamento de modo a facilitar a aquisição dos novos conhecimentos. Condemarín & Chadwick (1986, p. 227) salientam que “o processo de esquematizar implica organizar um padrão de ideias em uma estrutura claramente legível. O esquema assinala a importância relativa de cada ideia, colocação ou facto, sua relação com outras ideias e seu lugar ou inclusão na seleção total.”

Sexta-feira, 01 de julho de 2011

Conforme referido no relato anterior, neste dia concluí a manhã de aulas planificada por mim. Assim, dinamizei uma atividade de Matemática que teve como tema a proporcionalidade direta. Para dar início à aula, apresentei uma situação problemática às crianças que, hipoteticamente, se teria passado comigo. Na sequência desta situação, preenchemos, em coletivo, uma tabela de preços composta por duas grandezas diretamente proporcionais.

Partindo da análise da tabela elaborada, introduzi os conceitos de proporcionalidade direta e constante de proporcionalidade e repetiu-se o exercício, construindo novas tabelas com diferentes dados.

Posteriormente, dividi a turma em quatro grupos e solicitei a cada um a elaboração de uma ementa composta por diversos pratos, bem como os respetivos preços para várias doses, em que deveriam também identificar a respetiva constante de proporcionalidade. Mostro na Figura 8 a ementa elaborada por um dos grupos. No final, distribuí plasticina pelos diversos grupos e disponibilizei algum tempo para as crianças moldarem os alimentos constantes das suas ementas.

Ementa		
<u>Exercícios de matemática</u> (N.º de doses)	1	1
Custo (€)	2,50€	5€
<u>Exercícios de matemática</u> (N.º de doses)	1	2
Custo (€)	3€	6€
<u>Exercícios de matemática</u> (N.º de doses)	1	1,5
Custo (€)	2€	3€
<u>Exercícios de matemática</u> (N.º de doses)	1	1
Custo (€)	2,5€	5€
<u>Exercícios de matemática</u> (N.º de doses)	1	2
Custo (€)	4€	8€
<u>Exercícios de matemática</u> (N.º de doses)	1	2
Custo (€)	2€	4€

Figura 8 – Ementa elaborada por um dos grupos

▪ Inferências

O ano letivo já tinha terminado, mas o nosso estágio ainda estava a decorrer e, nesta fase, as crianças já demonstravam algum cansaço e a sua motivação para atividades letivas era bastante reduzida.

Deste modo, aquando da planificação desta aula, procurei preparar uma atividade de carácter mais lúdico. Ao conversar com a professora sobre este aspeto, a mesma sugeriu-me a dinamização de um jogo com as características que descrevi no relato, informando-me que esta era uma brincadeira da qual as crianças gostavam bastante.

Penso que esta foi uma atividade adequada para o conteúdo que pretendia trabalhar, pois tal como referem Moreira & Oliveira (2005, p. 65), “jogar e brincar são actividades cruciais para o crescimento matemático (...) são actividades, que envolvem sentimentos de prazer, contemplação e execução.” Spodek & Saracho (1998, p. 215) acrescentam que “a brincadeira educativa é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem.”

Caldeira (2009a, p. 40) reforça esta ideia salientando que “a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como acções com objectivos distintos”, em que “a actividade lúdica e a situação de jogo, constituem forças inesgotáveis nos diferentes domínios, são formas naturais e eficientes de aprendizagem” (Caldeira 2009a, p. 45).

Assim, é importante aproveitar as potencialidades da atividade lúdica. De acordo com Spodek & Saracho (1998, p. 215) o papel chave dos professores “é modificar a brincadeira natural espontânea das crianças para que ela adquira um valor pedagógico, ao mesmo tempo, que mantêm suas qualidades lúdicas.” Baseando-me nesta ideia, procurei transformar uma brincadeira apreciada pelas crianças numa atividade com interesse e objetivos pedagógicos.

Sexta-feira, 04 de julho de 2011

Esta manhã foi dedicada às aulas planificadas pela minha colega Jani. No âmbito da História de Portugal, trabalhou o tema da Ditadura Militar e começou a aula entrando na sala caracterizada de António de Oliveira Salazar. Encarnando esta personagem, estabeleceu um pequeno debate com os alunos ao longo do qual foi respondendo a algumas questões que foram surgindo. No final, e para sistematização da matéria, realizou um esquema sobre a Ditadura Militar.

Na área da Língua Portuguesa, a Jani trabalhou o retrato físico. Para tal, recorreu a uma apresentação em *powerpoint* para colocar um desafio às crianças. Partindo de uma pequena história, solicitou a sua ajuda para encontrar um ladrão. Através do retrato físico enunciado pela Jani, os alunos teriam de identificar o ladrão a que o mesmo se referia, de entre um conjunto de suspeitos.

Por último, teve lugar uma aula da área da Matemática, na qual a minha colega apresentou diversos desafios que as crianças tiveram de resolver recorrendo ao material Tangram e a alguns palitos. Ao longo da aula, a Jani, recorrendo ao *powerpoint*, apresentava um desafio, disponibilizava algum tempo para que os alunos o tentassem resolver individualmente e de seguida prosseguia à sua resolução e explicação no quadro.

▪ Inferências

Na minha opinião, a estratégia que a minha colega pôs em prática para dar início à aula de História de Portugal foi bastante bem conseguida. Ao promover um pequeno debate entre a turma e a personagem histórica que representou, conseguiu não só manter a atenção de todos como facilitar a aprendizagem dos alunos. Segundo Fabregat & Fabregat (1991, p. 15), “sob o ponto de vista didático, deve-se fomentar o debate entre os alunos, para que através do diálogo e da discussão amadureçam o

seu espírito crítico.” Para além destas potencialidades, o debate também permite aos alunos “aperfeiçoarem-se na compreensão do acontecimento histórico no espaço e, sobretudo, no tempo para provocar a habilidade prática de ordenar cronologicamente os acontecimentos históricos” (Fabregat & Fabregat, 1991, p. 15).

Na área da Matemática, a Jani recorreu a um material estruturado que até aqui ainda não tinha tido oportunidade de observar. O Tangram é um puzzle geométrico, com o qual se pode obter uma variedade de formas. Segundo Caldeira (2009a, p. 398), a obtenção de figuras geométricas por junção de outras, confere a este puzzle potencialidades na realização de atividades de percepção visual no plano, ou seja, a capacidade de isolar parte de um todo que se considera como fundo.”

A mesma autora salienta que o valor educativo deste material reside “no exercício da concentração”, uma vez que a montagem das construções requer concentração por parte das crianças (Caldeira, 2009a, p. 398).

Importa ainda salientar que os desafios propostos pela Jani possuíam um grau de complexidade relativamente elevado, tendo conseguido sempre propor exercícios desafiantes para as crianças. Deste modo, conseguiu promover nos alunos o desenvolvimento das suas inteligências lógico-matemática, espacial e intrapessoal.

7. 7.ª Secção

Esta secção refere-se ao sexto momento de estágio, realizado no período de 27 de setembro a 18 de novembro de 2011. Este momento de estágio teve lugar no Jardim-Escola de Alvalade, na sala do 1.º ano B, com a professora titular Anabela Serafim.

7.1. Caracterização da turma

A turma do 1.º ano B é constituída por 26 alunos, dos quais 13 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, sendo que todos os alunos frequentam este Jardim-Escola desde os três anos de idade.

Conforme as informações disponibilizadas pela professora titular, na turma existem dois alunos que revelam dificuldades de aprendizagem e de uma forma geral,

a turma sente interesse por todas as áreas curriculares, recaindo as suas maiores dificuldades sobre a leitura, a escrita, a ortografia e o cálculo.

Em termos socioeconómicos, a turma caracteriza-se entre o nível médio e o nível elevado.

7.2. Caracterização do espaço

A sala do 1.º B situa-se no piso 0 do Jardim-Escola e tem acesso ao salão. Tem 26 mesas individuais dispostas a pares e a trios viradas para o quadro. A secretária da professora encontra-se na frente da sala.

Existem dois quadros de ardósia e dois armários onde são mantidos os *dossiers* individuais dos alunos, material de apoio à professora, material didático e material de desgaste.


Uma das paredes é constituída por duas janelas e nas restantes existem placards onde são expostos alguns trabalhos elaborados pelos alunos, bem como os conteúdos que vão sendo trabalhados ao longo do tempo.

7.3. Rotinas

As rotinas do 1.º B são idênticas às do 2.º B, descritas na 4.ª secção, à exceção do almoço que, no caso do 1.º ano, tem lugar na sala ou no salão, consoante o dia da semana.

7.4. Horário


O horário do 1.º ano B apresenta-se de seguida na Figura 9.



Jardim-Escola João de Deus - Alvalade

HORÁRIO 1º B

PROFESSORA ANABELA SERAFIM



HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00	Higiene				
09:15	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:15	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11:15	Recreio/Higiene				
11:45	Música(12h10/13h)	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12:45	Higiene				
13:00	Almoço				
13:00/13:30	Recreio/Higiene				
13:30	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio
14:30	Estudo do Meio	Educação Física(15h30)	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Biblioteca (15h/16h)
15:30	ACND	ACND	Expressão Plástica	ACND	ACND/Assembleia de turma
16:30	Higiene /Lanche / Saída				
17:00					
17:45					

Notas: Este horário é susceptível de alterações ao serviço da interdisciplinaridade e/ou situações imprevistas.

- Atendimento de Pais – 2ª-feira das 12h10m às 13h.
- Programação conjunta – 5ª-feira das 14h30m às 15h30m.

Figura 9 – Horário do 1.º Ano B

7.5. Relatos diários e fundamentação teórica

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

Tratando-se do nosso primeiro dia de estágio nesta sala, a manhã começou com a nossa apresentação aos alunos e vice-versa, em que cada um disse o seu nome. Depois deste momento, a professora distribuiu os trabalhos realizados no dia anterior e as crianças procederam à sua conclusão e correção.

Posteriormente, e no âmbito da Matemática, a professora distribuiu uma folha a cada aluno, na qual as crianças escreveram o cabeçalho, constituído pela identificação do Jardim-Escola, o nome e a data, e realizaram o desenho do tempo.

Seguiu-se uma atividade com o material estruturado Calculadores Multibásicos. Depois de rever as regras relativas à manipulação deste material, a professora realizou alguns exercícios de leitura de números. Começou por ditar as peças que as crianças deveriam colocar nas suas placas e pediu para efetuarem a respetiva leitura por ordens e por classes. Repetiu-se o exercício diversas vezes e no final, à exceção

dos alunos que não respeitaram as regras ao longo da atividade, as crianças brincaram livremente com o material.

No âmbito da Língua Portuguesa, realizou-se uma proposta de trabalho composta por alguns exercícios de escolha múltipla. Este trabalho foi realizado individualmente pelas crianças e à medida que iam terminando, realizavam os seus cadernos de escrita. Ao longo desta atividade eu e a minha colega fomos circulando pela sala e ajudámos as crianças com maiores dificuldades.

▪ Inferências

Ao longo deste trabalho ainda não refleti sobre um aspeto que não quero deixar de abordar. Refiro-me ao bom ambiente e espírito de interajuda que sempre senti no meu grupo de estágio. Apesar de a partir deste momento esse grupo ser constituído apenas por mim e pela minha colega Patrícia, os momentos positivos também foram uma constante nos estágios anteriores.

Pacheco (1995, 170) afirma que “a relação de inter-ajuda é explicada pelo conhecimento mútuo que os estagiários têm entre eles, sendo muitas das vezes os núcleos escolhidos de acordo com as amizades criadas ao longo do curso.” O mesmo autor refere que, dentro de um núcleo de estágio, as relações entre os estagiários são pautadas por uma relação de competitividade, sobretudo, a partir do momento em que a avaliação começa a ser discutida no estágio.”

No entanto, ao longo de toda a prática pedagógica, não senti qualquer espírito de competição entre nós, antes pelo contrário, existiu sempre uma grande colaboração e apoio entre todos os elementos. Importa ainda salientar que não senti este bom ambiente apenas no interior do meu grupo, mas também com os colegas dos restantes grupos de estágio.

Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

A manhã teve início com um ditado de palavras, no final do qual as crianças ilustraram as palavras ditadas. Quando concluíram, terminaram trabalhos atrasados e efetuaram os seus cadernos de escrita.

Na área da Matemática realizou-se uma atividade com o Geoplano. Os chefes de material colaboraram na distribuição dos Geoplanos e seguiu-se uma atividade de ditado gráfico. A professora ditou algumas figuras geométricas que os alunos deveriam

representar com o material, indicando o local específico onde o deveriam fazer, bem como a cor do elástico que teriam de utilizar.

No final, representaram em papel pontado as figuras representadas no Geoplano. À medida que foram concluindo o seu trabalho, as crianças puderam brincar livremente com o material.

▪ Inferências

Conforme já referi anteriormente, o Geoplano é um material manipulativo e estruturado para a observação e análise de figuras geométricas, podendo ter interesse pedagógico ou livre. Alsina (2004, p. 70) refere que este é um material muito útil, “sobretudo para a análise das figuras geométricas: as propriedades de cada figura; as relações que se estabelecem entre as diferentes figuras; as relações espaciais, usando sobretudo sistemas de coordenadas; etc.”

Através da atividade realizada esta manhã, a professora explorou essencialmente estas potencialidades com o referido material.

Segunda-feira, 03 de outubro de 2011

O primeiro momento da manhã foi dedicado à área da Língua Portuguesa e foi composto pela realização de uma proposta de trabalho. Esta dividia-se em duas partes distintas. Na primeira parte os alunos teriam de realizar o exercício caligráfico de um pequeno texto e na segunda um exercício de ordenação de frases.

Por se tratar da primeira vez que as crianças iriam realizar um exercício caligráfico, a professora explicou no quadro a forma como o deveriam fazer. Antes de iniciarem esta tarefa, procedeu-se à leitura do texto, primeiro pela professora e depois por todas as crianças, sendo que cada uma leu uma frase.

À medida que iam terminando a proposta de trabalho, as crianças brincaram com plasticina.

Após o recreio, teve lugar uma aula de Expressão Musical, dinamizada pelo Professor Paulo Viana. Ao longo da aula o professor mostrou aos alunos diferentes flautas e iniciou o ensino deste instrumento musical.

▪ Inferências

Nesta manhã, pela primeira vez, os alunos realizaram a leitura e o exercício caligráfico de um texto. Este tipo de atividade reveste-se de interesse pedagógico, na medida em que permite às crianças contactar e treinar a escrita das palavras, bem como praticar a leitura individual.

Segundo Condemarín & Chadwick (1986, p. 182), o exercício caligráfico permite avançar no “conhecimento das características específicas da linguagem escrita quanto aos sinais de expressão, pontuação (...), formulação espaço-direcional da esquerda para a direita, percepção da palavra como conjunto de letras separadas por dois espaços em branco...” Para além destas potencialidades, e de acordo com os mesmos autores, este tipo de exercício “permite praticar as destrezas caligráficas das formas específicas de cada letra” e favorece “os mecanismos de memorização, tão importantes para as destrezas de estudo” Condemarín & Chadwick (1986, p. 182). Ao longo deste momento de estágio pude verificar que a realização de exercícios caligráficos constituiu uma prática regular no quotidiano da turma.

Terça-feira, 04 de outubro de 2011

No âmbito da Língua Portuguesa realizou-se uma proposta de trabalho composta por um exercício de legenda de imagens, cópia de frases e um exercício ortográfico. Quando terminaram, os alunos trabalharam nos seus cadernos de escrita.

Depois do recreio teve lugar uma atividade de Matemática na qual a professora recorreu ao material estruturado Cuisenaire para trabalhar a decomposição de números. Para tal, realizou-se o jogo dos comboios, na sequência do qual algumas crianças foram ao quadro representar os comboios que tinham descoberto.

No final, a professora disponibilizou algum tempo para os alunos brincarem livremente com o material.

▪ Inferências

Neste dia a professora recorreu ao Cuisenaire (Figura 10) para trabalhar a decomposição de números. Segundo Alsina (2004, p. 34), este é um material manipulativo “especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas.”



Figura 10 – Material matemático Cuisenaire

Ao realizar tarefas de decomposição de números, as crianças podem constatar que o mesmo número pode ser representado de diferentes formas. De acordo com Damas *et al.* (2010, p. 66), “nestas decomposições estão implícitas as propriedades comutativa e associativa da adição.” Deste modo, ao realizar atividades desta natureza, as crianças constroem uma compreensão gradual do verdadeiro sentido da operação adição, o que para Damas *et al.* (2010, p. 66) é fundamental, uma vez que “esta operação é a base de todas as outras.”

Sexta-feira, 07 de outubro de 2011

A manhã começou com a realização de uma proposta de trabalho da área da Língua Portuguesa na qual as crianças realizaram um exercício ortográfico e respetiva ilustração, um exercício de correspondência entre palavras iguais mas escritas com diferentes tipos de letra e uma sopa de letras.

No âmbito da Matemática realizou-se também uma proposta de trabalho que continha uma tabela que as crianças deveriam preencher com os números de 1 a 50, um exercício de ordenação de números (ordens crescente e decrescente), exercícios envolvendo os algoritmos da soma e da subtração e uma figura que as crianças teriam de pintar segundo uma legenda.

Enquanto as crianças resolviam esta proposta de trabalho, a professora avaliou a leitura das mesmas, chamando um aluno de cada vez ao pé de si.

▪ Inferências

Desde que iniciei o período de estágio na sala do 1.º ano, já tive oportunidade de observar a realização de diversos exercícios ortográficos. Comparativamente ao exercício caligráfico, e citando Condemaín & Chadwick (1986, p. 184), o exercício ortográfico “apresenta um maior nível de dificuldade para o aluno, devido a que este carece de representação gráfica do conteúdo: só tem a sua representação auditivo-verbal.”

Segundo os mesmos autores, esta atividade apresenta como vantagens a promoção da “aprendizagem do vocabulário”, proporcionando “uma prática activa e estruturada na escrita de palavras num contexto” e “desenvolve a capacidade para escutar de forma concentrada”, contribuindo para o aumento da “qualidade de atenção da criança” (Condemaín & Chadwick, 1986, p. 184).

Ao longo dos exercícios ortográficos que observei pude constatar que enquanto algumas crianças já demonstravam alguma facilidade na sua execução, outras ainda tinham muita dificuldade na realização desta tarefa.

Segunda -feira, 10 de outubro de 2011

Após a chegada à sala, a professora distribuiu uma proposta de trabalho na área da Língua Portuguesa. Esta era constituída por um exercício caligráfico dos alfabetos minúsculo e maiúsculo, bem como um exercício ortográfico e respetiva ilustração.

Antes do recreio, os alunos que terminaram o trabalho de Língua Portuguesa realizaram uma segunda proposta de trabalho, mas desta vez da área de Estudo do Meio, sobre os cinco sentidos.

Depois do recreio, teve lugar uma aula de Matemática na qual a professora trabalhou pela primeira vez com o material 5.º Dom de Froebel. Depois de fazer uma breve exploração do material, a professora contou uma história para introduzir a construção das colmeias. No final, orientou as crianças na arrumação das caixas, sendo que a maioria precisou de ajuda para realizar esta tarefa.

Nesta manhã teve ainda lugar uma aula de Expressão Musical, na qual as crianças tocaram as suas flautas pela primeira vez.

▪ **Inferências**

Durante a atividade de Matemática pude constatar que, na sua maioria, as crianças tiveram muita dificuldade em manipular o material. Para além do facto de se tratar da primeira vez que contactaram e trabalharam com o 5.º Dom de Froebel, a dificuldade demonstrada pelas crianças poderá também estar relacionada com o seu grau de desenvolvimento, nomeadamente no que concerne à motricidade fina, uma vez que este material é constituído por peças de tamanho mais reduzido, sendo necessária uma maior perícia na manipulação do mesmo.

Não obstante, todos conseguiram realizar a construção das colmeias, tendo necessitado de ajuda principalmente para a arrumação das caixas.

Assim, pode-se considerar que esta atividade, de entre as várias potencialidades, também contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina das crianças. Segundo Condemarín & Chadwick (1986, p. 55), o professor deve “realizar exercícios que tenham por finalidade o desenvolvimento da motricidade fina a nível dos movimentos do pulso, mão e dedos”, contribuindo assim para o desenvolvimento da precisão, coordenação, rapidez e controlo de gestos finos.

Terça -feira, 11 de outubro de 2011

A manhã começou com a realização de uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa, na qual as crianças tinham de legendar algumas figuras e realizar o exercício caligráfico do primeiro parágrafo de um texto, bem como a respetiva ilustração. Ao longo da atividade a professora, eu e a minha colega circulámos pela sala, ajudando as crianças na leitura e realização dos vários exercícios.

Relativamente à área da Matemática, a professora começou por distribuir uma proposta de trabalho a cada criança. Depois do preenchimento do cabeçalho, introduziu os conceitos de maior, menor e igual e respetivas representações gráficas. Para tal, realizou uma breve explicação no quadro.

Após este momento, os alunos resolveram alguns exercícios constantes da proposta de trabalho previamente distribuída, relacionados com os conteúdos trabalhados, e procedeu-se à sua correção no quadro. No final, uma a uma, todas as crianças foram ao quadro realizar um exercício no qual tinham de recorrer aos símbolos de maior, menor ou igual para estabelecer a relação correta entre duas quantidades indicadas pela professora.

▪ Inferências

Nesta manhã, em particular na aula de Língua Portuguesa, alguns dos alunos que terminaram o seu trabalho primeiro, ajudaram os colegas que estavam com maior dificuldade em fazê-lo. Segundo Martins & Niza (1998, p. 244), existem muitos estudos que “têm demonstrado que a ajuda a uma criança, na resolução de um dado problema, por outra mais avançada (modelo tutorial), potencializa a aprendizagem de ambas.” Sanches (2001, p. 71) reforça esta ideia, salientando que “a linguagem mais próxima e a afetividade que se desenvolve entre eles permite uma melhor aprendizagem académica e comportamental.”

De acordo com a mesma autora, “os alunos que se propõem ensinar/ajudar os outros desenvolvem capacidades e competências quando têm de transformar o seu saber em linguagem adequada à transmissão do mesmo a outrem.” Quando tem de explicar ao seu colega o que tem de fazer, a criança é levada a encarar a tarefa em causa de maneira diferente: “tem que antecipar as dificuldades do seu colega, clarificar para si própria os procedimentos a utilizar, pensar sobre a melhor forma de os ensinar” (Martins & Niza, 1998, p. 244).

Por outro lado, e segundo as mesmas autoras, a criança com maiores dificuldades também é beneficiada, na medida em que “interage com outra cuja linguagem e formas de pensar são próximas da sua, o que permite frequentemente uma facilitação das aprendizagens devido, nomeadamente, a um processo de identificação com o colega mais avançado” (Martins & Niza, 1998, p. 244).

Para além de todas estas potencialidades, esta prática também contribuiu para os desenvolvimentos pessoais e sociais dos alunos envolvidos.

Sexta -feira, 14 de outubro de 2011

A manhã teve início com a área de Língua Portuguesa. Neste âmbito, a professora fez a revisão da 19.^a lição da Cartilha Maternal, lembrando os valores e regras de leitura da letra /s/. De seguida, todas as crianças leram uma palavra.

Posteriormente realizaram uma proposta de trabalho composta por diversos exercícios. No primeiro era solicitado às crianças que, de entre um conjunto de palavras, circundassem aquelas em que o /s/ se lesse com o 3.^o valor. A segunda tarefa consistia em realizar o exercício ortográfico de três frases e a terceira em copiar algumas frases, substituindo as imagens apresentadas pela palavra correta.

À medida que foram terminando o trabalho, as crianças puderam proceder à leitura dos livros disponíveis na sala de aula.

▪ Inferências

Apesar de todas as crianças da turma terem concluído a Cartilha, penso que é bastante importante e pertinente fazer, regularmente, a revisão de algumas lições. Tal como refere Ruivo (2009, p. 100), o Método de Leitura João de Deus:

“constrói na criança as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através das lições, concebidas pelo autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens.”

Segundo a mesma autora, este é um método que “requer trabalho, dedicação e esforço por parte do professor mas que tem resultados positivos no desenvolvimento das competências essenciais à leitura” (Ruivo, 2009, p.101).

Ao longo do estágio que realizei na sala do 1.º ano, pude comprovar esses resultados positivos, pois apesar de ainda estarmos no início do ano letivo, a maioria das crianças já demonstra bastante facilidade e domínio da competência da leitura.

Segunda -feira, 17 de outubro de 2011

O dia teve início com a revisão da 20.^a lição da Cartilha Maternal, relativa à letra /x/. Após este momento, as crianças realizaram uma proposta de trabalho composta por um exercício ortográfico e respetiva ilustração, e pelo exercício caligráfico de algumas palavras e frases.

Na área da Matemática os alunos concluíram uma proposta de trabalho iniciada no dia anterior da qual constavam exercícios de ordenação de quantidades e uma situação problemática envolvendo a operação soma.

Neste dia teve ainda lugar uma aula de Expressão Musical.

▪ Inferências

À semelhança de dias anteriores, um dos momentos da manhã foi dedicado à realização de um exercício ortográfico. Ao longo dos diversos exercícios desta

natureza que tive oportunidade de observar, e conforme já referi anteriormente, pude constatar que enquanto um determinado número de alunos os conseguia realizar com alguma facilidade, outros demonstravam bastante dificuldade na execução desta tarefa, existindo inclusivamente algumas crianças que não a conseguiam realizar em conjunto com os colegas, precisando de um apoio individual por parte da professora ou de uma de nós (estagiárias). Esta situação leva-me a refletir sobre a importância da diferenciação pedagógica.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, ME (2007, p. 13), todas as situações de aprendizagem vividas “devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização.” No seguimento deste objetivo, Fonseca (2008, p. 54) defende que “toda a ação educativa que se centra no aluno, respeitando os seus interesses, necessidades e ritmos, como pessoas únicas, através da diferenciação pedagógica, promove experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.” Interrogo-me se esses alunos com dificuldades na ortografia não deveriam fazer outro ditado.

É ainda importante referir que, conforme salienta Pagarete (2008, p. 59):

“As primeiras aprendizagens são importantes do ponto de vista cognitivo, ajudando a criança a desenvolver as suas potencialidades, mas são extremamente importantes do ponto de vista afectivo, ao contribuírem para que a criança tenha ou não uma boa relação com a Escola e com os saberes e competências que ela lhe vai transmitir.”

Tendo por base esta ideia e tendo em conta que as crianças estão no início do Ensino Básico, penso que é de extrema importância adequar as atividades e tarefas desenvolvidas, às necessidades e grau de desenvolvimento dos alunos, não só para potenciar as suas aprendizagens, mas também para evitar situações de desinteresse e desmotivação face à escola.

Terça -feira, 18 de outubro de 2011

O primeiro momento da manhã foi dedicado à realização de uma proposta de trabalho na área da Língua Portuguesa. Esta era composta por um texto, relativamente ao qual as crianças teriam de realizar um exercício caligráfico, e por alguns exercícios de ordenação e cópia de frases. Antes de iniciarem o exercício caligráfico, procedeu-se à leitura do texto em conjunto, em que cada criança leu uma frase do mesmo.

Após o recreio, teve lugar uma atividade de leitura de números com o material Calculadores Multibásicos. A professora começou por solicitar às crianças que representassem nas suas placas duas dezenas de unidades e uma unidade de unidades. Um aluno representou o número no quadro e procedeu-se à leitura do mesmo por ordens e por classes.

De seguida, a professora distribuiu uma proposta de trabalho. Os alunos representaram nas suas placas o número indicado na ficha e responderam a algumas questões de verdadeiro ou falso, relativas ao mesmo. Era ainda solicitado às crianças que escrevessem a leitura do número por ordens através do preenchimento de um texto lacunar.

Posteriormente, a professora solicitou a um aluno que escrevesse no quadro vários números à sua escolha, sendo que um segundo aluno foi ao quadro circundar a amarelo os algarismos das unidades e a verde os algarismos das dezenas. Realizou-se ainda a representação e leitura de alguns números com o material e no final, as crianças tiveram algum tempo livre para brincar com o mesmo.

▪ Inferências

Desde o início da prática pedagógica que tenho tido oportunidade de, na maioria das manhãs de estágio, observar as crianças no recreio. Nestes momentos de atividade livre e brincadeira é possível observar o comportamento das crianças com o seu grupo de pares.

A relação com os pares tem várias vantagens, conforme afirmam Papalia, Olds & Feldman (2001, p. 484), pois “beneficia as crianças de múltiplas maneiras. Desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade (...), intensificam relações sociais (...)” e segundo as mesmas autoras, “aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras.”

Morgado (1999, p. 18) salienta que ao longo do processo de desenvolvimento das crianças, “o grupo de pares tende a assumir um papel importante na regulação dos comportamentos de cada um, contribuindo decisivamente para a construção do seu quadro de valores, representações e expectativas.” Assim, os períodos de recreio, além de constituírem momentos de descontração e diversão para as crianças, são também períodos importantes para os seus desenvolvimentos pessoal e social.

Sexta -feira, 21 de outubro de 2011

A manhã começou com a realização de um exercício ortográfico, a seguir ao qual a professora introduziu os conceitos de frase e não frase. Após a explicação destes conceitos, a professora realizou em conjunto com as crianças, uma proposta de trabalho para consolidação da matéria dada.

Na área da Matemática, realizou-se uma ficha de trabalho. Depois do preenchimento do cabeçalho, a professora trabalhou a temática da teoria de conjuntos, revendo os conceitos de cardinal de um conjunto. A proposta de trabalho era composta por alguns exercícios de identificação do cardinal de diversos conjuntos, exercícios de ordenação e por uma situação problemática envolvendo a subtração. Esta atividade foi realizada em conjunto, pelo que de um modo geral, as crianças terminaram-na ao mesmo tempo. No final da manhã foi disponibilizado algum tempo para a leitura livre dos livros disponíveis na sala.

▪ Inferências

A disponibilização de algum tempo livre para a leitura e exploração dos livros existentes na sala de aula é uma prática frequentemente adotada pela professora. Penso que esta estratégia é importante pois tal como referem Reis & Adragão (1992,p. 87), “o livro não pode funcionar como um objecto de arte fechado a sete chaves nas bibliotecas ou nas prateleiras das nossas estantes. Ele tem que passar a ser um objecto de uso indispensável e acessível manejo.”

Magalhães (2008, p. 62) reforça esta ideia, afirmando que é importante “induzir hábitos de leitura, pondo o aluno, quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes.”

Para além de possibilitar o treino da leitura, esta prática promove também o gosto pela mesma. Segundo Reis & Adragão (1992, p. 87), “na escola, dois tipos de leitura, igualmente importantes, são possíveis: por um lado a leitura que pressupõe uma valorização da técnica e do rigor de análise, por outro, a leitura espontânea.” Estes autores reforçam esta ideia defendendo que “não é aconselhável que o professor canalize todas as leituras para o controle analítico.” Assim, as crianças têm oportunidade de ler e explorar os livros de uma forma livre, sem se sentirem obrigados a fazê-lo, contribuindo para aumentar o seu prazer e gosto pela leitura.

Segunda -feira, 24 de outubro de 2011

No primeiro momento da manhã, correspondente à área da Língua Portuguesa, a professora procedeu à revisão da 21.^a lição da Cartilha Maternal, tendo solicitado a leitura de palavras a algumas crianças. Seguiu-se a resolução de uma proposta de trabalho.

Depois do recreio realizou-se uma pequena atividade sobre os conceitos de interior e exterior.

No final da manhã teve lugar a aula de Expressão Musical.

▪ Inferências

Relativamente a este dia, a minha reflexão vai incidir sobre a importância da Expressão Musical. Segundo Jensen (2002, p. 62), a educação musical “tem benefícios académicos e sociais positivos, quantificáveis e duradouros”, salientando também que a música pode ser “vital para posteriores actividades cognitivas.”

De acordo com Kalmer, citado por Jensen (2002, p. 64), a educação artística, onde se inclui a educação musical, “facilita o desenvolvimento da linguagem, aumenta a criatividade, incentiva a predisposição para a leitura ajuda o desenvolvimento social, apoia o desempenho intelectual em geral e estimula atitudes positivas em relação à escola.” Perante estas potencialidades percebe-se que a música pode constituir uma componente enriquecedora e promotora de diversas aprendizagens essenciais para o desenvolvimento da criança.

O mesmo investigador defende ainda que “a música estabelece muitas correlações positivas com a escola” (Kalmer, citado por Jensen, 2002, p. 64). Estudos desenvolvidos por outros investigadores reforçam esta ideia, na medida em que demonstraram que a frequência de sessões de Expressão Musical “é encarada pela maioria das crianças com entusiasmo”, promovendo “a alegria e boa disposição” e facilitando “a comunicação entre crianças, entre estas e os educadores” (Amaral, 2004, p. 110).

Tanto na aula de Expressão Musical desta manhã, como nas restantes em que tive oportunidade de estar presente, pude constatar que no decorrer das mesmas as crianças estiveram sempre muito motivadas e entusiasmadas com o trabalho desenvolvido, existindo sempre um clima de alegria e boa disposição.

Terça -feira, 25 de outubro de 2011

Esta manhã também teve início com a revisão de uma lição da Cartilha Maternal, nomeadamente a 22.^a lição. De seguida a professora distribuiu uma proposta de trabalho que as crianças resolveram individualmente, enquanto a professora, eu e a minha colega circulámos pela sala ajudando as crianças no seu trabalho.

No âmbito da Matemática as crianças também realizaram uma proposta de trabalho composta por exercícios diversificados. Os alunos que terminaram mais cedo realizaram uma atividade de descoberta de uma imagem através da união de pontos numerados. No final, decoraram-na ao seu gosto.

Sexta -feira, 28 de outubro de 2011

Nesta manhã, uma das Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica solicitou à minha colega Patrícia a dinamização de uma aula surpresa na área da Língua Portuguesa. A professora selecionou do manual o texto *Fadas precisam-se* e propôs à minha colega a realização da leitura e interpretação do mesmo, bem como a revisão da 19.^a lição da Cartilha, relativa à letra /s/.

No final da manhã estive presente na reunião de avaliação das aulas decorridas neste dia.

▪ Inferências

Ao longo de toda a sua intervenção, a postura da minha colega foi marcada pela harmonia e boa disposição. Segundo Estanqueiro (2010, p. 32), “o prazer de ensinar revela-se em certos sinais de comunicação: postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vivos, contacto visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor.” Todas estas características estiveram presentes na postura da minha colega, o que também terá contribuído para a motivação dos alunos.

Este bom clima de sala de aula promove, igualmente, o diálogo, o questionamento, a exploração, ou seja, a aprendizagem. Para Cardoso *et al.*, citados por Alarcão (1996, p. 76), “o contexto social possui influência na promoção de certas atitudes”, apontando ainda que “atitudes positivas relativamente ao pensar são encorajadas por um ambiente aberto ao questionamento e à exploração” (Cardoso *et*

al., citados por Alarcão (1996, p. 70). Deste modo, através da sua postura, a minha colega não só promoveu a motivação das crianças, como contribuiu para atitudes positivas face à aprendizagem por parte das mesmas.

Sexta -feira, 04 de novembro de 2011

Esta foi a manhã agendada para as aulas planificadas pela Patrícia. Na aula de Estudo do Meio, a primeira da manhã, a minha colega trabalhou a temática dos seres vivos e não vivos. Começou por distribuir a cada par de alunos um envelope com um pequeno puzzle e uma folha branca. A pares, as crianças construíram o seu puzzle e colaram-no na folha branca. De seguida, todos apresentaram à turma a imagem que haviam descoberto, sendo que, a partir da análise e exploração das mesmas chegaram aos conceitos de seres vivos e não vivos. Para finalizar esta aula, realizou-se uma proposta de trabalho de consolidação da matéria.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa na qual a Patrícia começou por distribuir a cada criança um envelope com diversas palavras. Os alunos ordenaram-nas de modo a formar uma frase e colaram-na numa folha branca. Repetiu-se a estratégia com outro conjunto de palavras. Através da análise das frases obtidas, a minha colega introduziu os conceitos de frase aceitável e frase não aceitável. Como forma de consolidação, a Patrícia disponibilizou todas as frases em ponto grande e em conjunto, colaram-nas numa de duas cartolinas afixadas no quadro, consoante se tratasse de uma frase aceitável ou não aceitável.

Na área da Matemática a minha colega tinha como objetivo trabalhar as figuras geométricas. Para tal, começou por distribuir a cada aluno um envelope com diversas figuras geométricas. Depois de explorar com as crianças as características das mesmas, orientou-as na construção de um comboio e de um palhaço com as figuras geométricas de que dispunham.

▪ Inferências

Um dos aspetos que quero destacar em relação a este dia foi o facto de, ao longo de toda a manhã, a minha colega ter promovido a participação das crianças em todas as atividades. Morgado (1999, p. 48) salienta que “a participação dos alunos nas aulas é algo fortemente valorizado e que importa potenciar em termos pedagógicos. Neste contexto, a exposição, a colocação de questões e a sua discussão pode revelar

um nível interessante de eficiência e economia.” Estas estratégias foram uma constante na sua intervenção.

No entanto, o mesmo autor alerta que para por em prática esta metodologia é necessário um trabalho importante de preparação, (Morgado, 1999, p. 48) uma vez que, ao promover a intervenção e participação das crianças, facilmente se pode perder o fio condutor da atividade. Esta situação deve ser evitada, pois conforme afirma Pacheco (1999, p. 179), “quanto mais a informação (conteúdos) for preparada e sequencializada pelo professor mais os alunos a compreenderão.” Deste modo, a minha colega demonstrou ter efetuado uma planificação cuidada da sua aula, pois conseguiu abordar todos os conteúdos de forma sequenciada e coerente.

Segunda -feira, 07 de novembro de 2011

A manhã começou pela área da Língua Portuguesa com a realização de uma proposta de trabalho na área da Língua Portuguesa, na qual as crianças deveriam recortar algumas palavras e organizá-las formando frases, que ilustraram no final. É de salientar que estas frases não eram iguais para todas as crianças, sendo diferenciadas de acordo com o grau de aprendizagem de cada uma.

No âmbito da Matemática a professora realizou uma atividade com os 3.º e 4.º Dons de Froebel. Depois de orientar a abertura das caixas, contou uma história ao longo da qual introduziu as construções da escada e da mobília da sala. No final, disponibilizou algum tempo para as crianças brincarem livremente com o material.

Por ser segunda-feira, a manhã terminou com uma aula de Expressão Musical.

▪ Inferências

Nesta manhã destaco o facto de a professora ter realizado propostas de trabalho diferenciadas, consoante o grau de desenvolvimento dos alunos. Segundo Santana (2000, p. 31), “o professor deve envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para avançar no currículo.”

Ao ter diferenciado as tarefas dos alunos, a professora promoveu a autonomia de cada um, tendo em conta os seus interesses, conhecimentos e ritmos.

Terça -feira, 08 de novembro de 2011

Neste dia foi a minha vez de dar aula surpresa. Depois de entrar na sala, a Professora Supervisora da Prática Pedagógica solicitou-me a dinamização de uma aula de Matemática com Calculadores Multibásicos, sendo que teria de trabalhar a adição.

Deste modo, solicitei a ajuda de alguns alunos para a distribuição do material e depois de fazer uma breve revisão das regras de utilização do mesmo, solicitei às crianças que colocassem à sua frente as três placas dispostas paralelamente, deixando a de cor diferente um pouco mais afastada das outras.

Como estratégia para a aula, optei por contar uma pequena história que se teria passado comigo, em que ao longo da mesma introduzi diversas questões de cálculo mental, bem como algumas situações problemáticas envolvendo a adição (que as crianças resolveram recorrendo ao material).

No final da manhã teve lugar a reunião de avaliação das aulas que decorreram neste dia.

▪ Inferências

Apesar de se ter tratado de uma aula surpresa e consequentemente um momento de alguma ansiedade e nervosismo da minha parte, esta foi uma atividade que me deu muito gosto dinamizar. Ao longo de toda a aula senti que as crianças estiveram motivadas, interessadas e muito participativas, o que contribuiu para um bom ambiente e para uma maior segurança e confiança da minha parte.

No momento de avaliação desta aula, foi-me apontado como aspeto positivo o facto de ter mantido uma postura simpática e alegre ao longo da mesma. Segundo Estanqueiro (2010, p. 31), “ a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender.” Por este motivo, considero de grande importância a criação e manutenção de uma boa relação entre o professor e os alunos, para uma aprendizagem mais significativa.

Sexta -feira, 11 de novembro de 2011

Esta foi a manhã marcada para a dinamização das minhas aulas planificadas. Iniciei pela área de Língua Portuguesa e, uma vez que era dia de S. Martinho, conversei um pouco com as crianças sobre os seus conhecimentos relativamente a este dia e, de seguida, contei-lhes a lenda associada ao verão de S. Martinho.

Após este momento, recorri à Cartilha para recordar o conceito de sílaba e analisei diversas palavras com as crianças, salientando que nem todas as palavras são constituídas pelo mesmo número de sílabas. Depois de explicar a classificação de palavras quanto ao número de sílabas, procedi com os alunos à organização de diversas palavras que tinha previamente espalhado pela sala, de acordo com o seu número de sílabas.

Passei à área de Estudo do Meio onde trabalhei a classificação de animais quanto ao ambiente onde vivem. Estabeleci um diálogo com as crianças, questionando-as sobre as várias características que distinguem os animais, no sentido de identificarem o ambiente como uma dessas características. Depois de explorar os vários tipos de ambiente, realizei com as crianças um pequeno jogo de associação de diversos animais ao respetivo meio.

Por último lecionei a aula de Matemática, na qual trabalhei a identificação de números até ao 60. Para tal, realizei com as crianças um jogo de bingo com números até 60, sendo que nos cartões que disponibilizei, os números estavam representados de diversas formas, como por exemplo, por classes e decompostos em operações. Na Figura 11 está representado o material utilizado nesta aula.

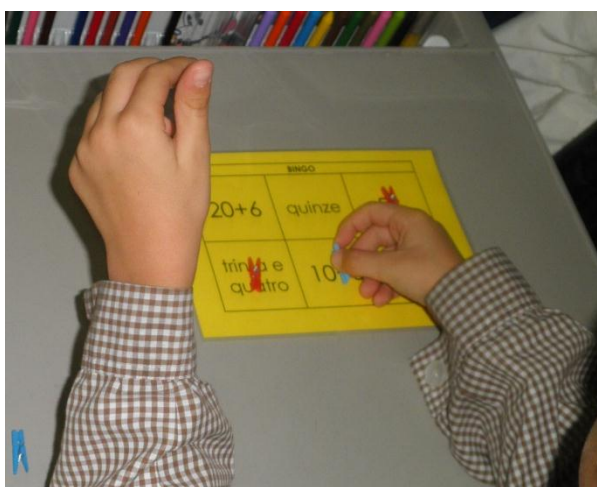


Figura 11 – Material utilizado na aula de Matemática

▪ **Inferências**

Ao longo das aulas que dinamizei nesta manhã, solicitei sempre a participação das crianças, questionando-as sobre os seus conhecimentos relativamente aos conteúdos abordados. Segundo Pacheco (1999, p. 167), esta estratégia designa-se de “método de questionamento” e, de acordo com o mesmo autor “o professor suscita a intervenção dos alunos, verifica a compreensão e explora os conhecimentos adquiridos” (Landsheere, citado por Pacheco, 1999, p. 167).

Procurei também proporcionar às crianças experiências significativas, que facilitassem a sua compreensão permitindo a sua integração na estrutura cognitiva dos alunos. Deste modo, baseei-me numa conceção construtivista da aprendizagem, na qual, segundo Pacheco (1999, p. 172), se criam “condições adequadas à aprendizagem do aluno “assumindo-se este “como um sujeito do processo didático”, na medida em que se envolve “activamente na construção do conhecimento.” Assim, torna-se fundamental proporcionar as referidas experiências significativas, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos alunos.

Segunda -feira, 14 de novembro de 2011

Após a chegada à sala e depois de todos se sentarem nos seus lugares, a professora estabeleceu um diálogo com as crianças, questionando-as sobre o que tinham feito no fim de semana.

Posteriormente, realizou-se um exercício ortográfico, ao qual se seguiu a resolução de uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa, composta por exercícios de identificação de frases aceitáveis e não aceitáveis e de classificação de palavras quanto ao número de sílabas. Enquanto as crianças trabalhavam individualmente, a professora acompanhou alguns grupos à Cartilha Maternal.

Na área da Matemática realizou-se uma proposta de trabalho composta por exercícios de identificação de números até 70 e de figuras geométricas.

▪ **Inferências**

A professora começou a manhã conversando com as crianças sobre o que tinham feito no fim de semana. Questionou-as sobre as suas vivências e experiências,

estabelecendo com elas um diálogo aberto, escutando-as com atenção e adotando uma postura de ouvinte atenta.

Através desta pequena conversa, a professora proporcionou um momento agradável aos alunos que gostam sempre de falar das suas vivências, ao mesmo tempo que promoveu a sua capacidade de expressão e comunicação, pois conforme mencionam alguns autores, ao se expressarem individualmente e interagirem verbalmente, as crianças desenvolvem as suas capacidades de expressão oral (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 40).

Terça -feira, 15 de novembro de 2011

No primeiro momento da manhã realizou-se uma atividade com o material estruturado 3.º e 4.º Dons de Froebel, ao longo da qual as crianças realizaram as construções das pontes baixa e alta. A professora introduziu diversas situações problemáticas, chamando algumas crianças ao quadro para a sua resolução. Na sequência desta atividade, realizou-se uma proposta de trabalho composta por situações problemáticas.

Depois do recreio, a professora conversou um pouco com os alunos sobre João de Deus Ramos e de seguida fez a leitura modelo de um texto sobre o poeta. No final realizou-se uma proposta de trabalho com questões de interpretação e o exercício caligráfico do primeiro parágrafo do texto.

▪ Inferências

Relativamente a este dia, penso que foi bastante pertinente o diálogo que a professora estabeleceu com os alunos sobre o poeta João de Deus Ramos, pois considero importante as crianças conhecerem a história da instituição que frequentam.

Sexta -feira, 18 de novembro de 2011

Neste dia a professora solicitou que iniciássemos a elaboração dos cenários para a festa de natal.

No final da manhã assistimos a uma atividade de Matemática na qual a professora trabalhou a adição com as Calculadoras Papy.

8. 8.ª Secção

Esta secção refere-se ao sétimo momento de estágio, realizado no período de 21 de novembro de 2011 a 27 de janeiro de 2012. Este momento de estágio teve lugar no Jardim-Escola de Alvalade, na sala do 2.º ano B, com a professora titular Margarida Oliveira.

8.1. Caracterização da turma

A turma do 2.º ano B é constituída por 25 alunos, dos quais 10 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade.

No que respeita ao comportamento, trata-se de uma turma bastante agitada, existindo frequentemente situações de indisciplina. Do que me foi possível observar, existem três crianças que revelam dificuldades de aprendizagem.

8.2. Caracterização do espaço

A sala do 2.º B está situada no 1.º piso do Jardim-Escola e é um espaço amplo com boa iluminação natural. Possui 25 mesas individuais dispostas a pares ou a três de frente para o quadro e uma secretária para a professora.

Na frente da sala existem dois quadros de ardósia e ao fundo, junto à secretária da professora, duas estantes onde são guardados diversos materiais, bem como os *dossiers* individuais dos alunos.

Nas paredes encontram-se diversos placards onde são expostos alguns trabalhos dos alunos e diversos materiais relativos aos conteúdos que vão sendo trabalhados ao longo do tempo.

8.3. Rotinas

As rotinas do 2.º B são idênticas às das turmas anteriores.

8.4. Horário

O horário do 2.º ano B apresenta-se de seguida no Quadro 8.

Quadro 8 – Horário do 2.º ano B

HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00	Assembleia de turma				
09:30					
09:30					
10:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00	11h20 - 12h00 (quintzenalmente) Clube de Ciências	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00	Recreio/Higiene				
11:40	Recreio/Higiene				
11:40	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12:50	Higiene/Almoço				
12:50	Higiene/Almoço				
13:30	Recreio/Higiene				
13:30	Recreio/Higiene				
14:30	Música	Inglês	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Informática
15:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Educação Física	Expressão Plástica
16:30			16h/17h Biblioteca		Expressão Plástica
16:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio		Area projeto	Expressão Plástica
17:00	Higiene/Lanche / Saída				
17:00	Higiene/Lanche / Saída				
17:15	Higiene/Lanche / Saída				
Notas:					
➤ Este horário é susceptível de alterações ao serviço da interdisciplinaridade e/ou situações imprevistas.					
➤ Atendimento de Pais – 4ª feira das 16h/16h50m					
➤ Programação conjunta – 3ª feira das 14h30m às 15h30m					

8.5. Relatos diários e fundamentação teórica

Segunda -feira, 21 de novembro de 2011

Chegados à sala, após a ida à casa de banho, os alunos retiraram das mochilas os seus *dossiers* de casa nos quais arrumaram uma folha com a matéria que iria sair no próximo teste e a professora efetuou o registo dos comportamentos do dia anterior. Seguiu-se a arrumação dos trabalhos da semana anterior nos *dossiers* existentes na sala de aula. Após este momento, a professora apresentou-nos aos alunos e cada um disse o seu nome.

Seguidamente, a professora deu início à aula de Língua Portuguesa distribuindo uma folha a cada criança, na qual todos preencheram o cabeçalho e registaram o sumário daquele dia. Depois procedeu-se à realização de alguns exercícios de conhecimento explícito da língua sobre classificação de palavras quanto ao número de sílabas, identificação das categorias morfossintáticas de algumas

palavras, classificação de palavras quanto à derivação, entre outros. Estes foram realizados em conjunto, sendo que a professora registou todas as respostas no quadro. Por último, realizou-se um ditado de palavras.

Após o recreio, e no âmbito da Matemática, a professora recorreu aos Calculadores Multibásicos para trabalhar a adição, a prova dos nove, tendo introduzido pela primeira vez a prova real pela mesma operação.

É de salientar que para ditar as peças que os alunos deveriam representar nas placas, a professora utilizou diversas estratégias, entre as quais os ferrinhos, e solicitou sempre a leitura por ordens e por classes dos resultados obtidos.

▪ Inferências

Conforme referi, antes de iniciar a aula de Língua Portuguesa, a professora escreveu no quadro o sumário da mesma, dando assim a conhecer aos alunos o que iria ser feito ao longo daquele momento letivo.

Sanches (2001, p. 102) afirma que no início de cada dia ou de cada aula, deve-se dar a conhecer aos alunos ou planificar com eles as tarefas que vão realizar. Segundo a mesma autora, esta prática “motiva-os para as aprendizagens, para as tarefas a realizar. Responsabiliza-os pelo seu cumprimento, facilita a cooperação e desenvolve neles a capacidade de refletir antes de agir” (Sanches, 2001, p. 102). É de salientar que ao longo de todo o estágio nesta sala pude comprovar que esta é uma prática diária, que a professora gosta de realizar.

Terça -feira, 22 de novembro de 2011

Depois do registo dos comportamentos dos alunos, iniciou-se a aula de Matemática. Esta começou com uma chamada da tabuada do 3 à qual se seguiu a resolução de uma proposta de trabalho composta por exercícios de leitura de números e pelos algoritmos das quatro operações aritméticas. A resolução foi feita em conjunto com a respetiva correção no quadro.

Durante esta atividade, um dos alunos que foi ao quadro não conseguiu resolver o exercício corretamente, tendo começado a chorar. Perante esta situação, a professora chamou-o ao pé de si e conversou com a criança sobre o sucedido.

No que concerne à área da Língua Portuguesa, a aula começou pela leitura modelo, por parte da professora, do texto *O mealheiro*, do manual. De seguida todas

as crianças leram, em que a professora registou a respetiva avaliação. Depois da análise das palavras difíceis ou desconhecidas procedeu-se à realização de uma proposta de trabalho com questões de interpretação do texto e exercícios de conhecimento explícito da língua.

▪ Inferências

Neste dia marcou-me a forma como a professora lidou com a criança que, quando não conseguiu resolver uma operação no quadro, começou a chorar. De acordo com Brickman & Taylor (1996, p. 40), o adulto deve “pedir às crianças para exprimirem por palavras suas os seus sentimentos e desejos”, ou seja, “encorajá-las a verbalizar as suas preocupações.” Segundo as mesmas autoras, esta estratégia é adequada uma vez que, “por vezes, o simples facto de reconhecer os sentimentos da criança basta para a levar a querer resolver o problema.” (Brickman & Taylor, 1996, p. 40). Foi exatamente esta a atitude da professora, na medida em que, ao dialogar com o aluno, levou-o a exprimir os seus sentimentos e ajudou-o na resolução da situação.

Segunda -feira, 28 de novembro de 2011 a Sexta-feira, 09 de dezembro de 2011

Ao longo deste período de estágio, as manhãs foram dedicadas à elaboração dos cenários e adereços para a Festa de Natal, pelo que, em conjunto com a maioria dos meus colegas estagiários, procedi à execução dos mesmos no ginásio do Jardim-Escola.

▪ Inferências

Mais uma vez, ao longo destes dias, pude constatar que o planeamento e preparação da Festa de Natal envolvem muito trabalho e dedicação por parte de todos os membros da comunidade escolar. Verifiquei também que este trabalho foi desenvolvido em cooperação entre todos.

De acordo com Brickman & Taylor (1996, p. 189), “seja qual for a profissão, consegue-se normalmente melhores resultados em equipa do que trabalhando isoladamente”, pois possibilita aos adultos “conjugarem os seus talentos e aproveitarem os pontos fortes uns dos outros “, na medida em que “cada membro traz

para a equipa qualidades e conhecimentos únicos, que devem ser reconhecidos e utilizados pelos restantes membros da equipa.”

Ao longo de todo este processo de preparação da festa, tive oportunidade de constatar essa mais-valia do trabalho em equipa, pois cada um contribuiu com as suas melhores competências e habilidades, tendo-se obtido um resultado final de grande qualidade, conforme se verificou no dia da Festa de Natal.

Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011

A manhã teve início com uma atividade de Língua Portuguesa, na qual se procedeu à leitura em conjunto de uma receita de bolos de gengibre. Este tratava-se de um texto lacunar, pelo que após a leitura, a professora realizou o ditado das palavras em falta no mesmo.

Depois deste momento, as duas turmas juntaram-se na sala do 2.º ano A e em conjunto, com o auxílio das duas professoras, confeccionaram a receita que haviam lido na atividade anterior.

No final da manhã teve lugar uma atividade do Clube de Ciências, dinamizada pela Professora Diana Boaventura.

▪ Inferências

Relativamente a este dia, quero destacar que achei muito interessante o facto de as professoras terem promovido a interdisciplinaridade através da realização de uma receita. Este texto serviu como recurso para a aula de Língua Portuguesa, sendo que ao longo da confeção dos biscoitos de gengibre as professoras também trabalharam alguns conceitos matemáticos.

Para além deste momento, destaco também a sessão do Clube de Ciências. Ao longo do presente trabalho já tive oportunidade de refletir sobre a importância da educação em ciências, na medida em que esta contribui para uma imagem positiva e refletida acerca da ciência. São vários os autores que defendem que uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, salientando que a educação em ciências desde cedo promove o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente (Eshach citado em Martins, 2009, p.13).

Segundo Zabala e Arnau citados em Martins (2009, p. 15), é importante conceber e dinamizar atividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional.

Assim, a participação nas atividades do Clube de Ciências, não só promove o desenvolvimento da literacia científica das crianças, como também contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Terça-feira, 13 de dezembro de 2011

Neste dia concluímos a elaboração dos cenários e transportámo-los para o salão paroquial onde iria decorrer a Festa de Natal.

Quarta-feira, 14 de dezembro de 2011

Neste dia teve lugar a Festa de Natal do Jardim-Escola, que se realizou no salão paroquial. Durante a manhã decorreram as atuações dos grupos do Pré-Escolar e das turmas do 2.º ano, à exceção do Bibe Encarnado. Da parte da tarde realizaram-se as apresentações das turmas do 1.º Ciclo e do Bibe Encarnado que atuou em conjunto com o 4.º ano.

▪ Inferências

Anteriormente já abordei e refleti sobre a importância de acontecimentos desta natureza, não só para as crianças, mas também para fomentar e fortalecer a relação entre a escola e a família.

Durante a Festa de Natal as crianças cantaram algumas músicas e realizaram uma dramatização. Este tipo de tipo de atividade, para além de agradar às crianças e constituir um momento lúdico, também contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Rebelo (1993, p. 159), o teatro na escola tem uma importância fundamental na educação, pois permite ao aluno evoluir a vários níveis: na socialização, criatividade, coordenação, memorização, vocabulário, entre outros. A memorização necessária para reproduzir as falas atribuídas numa peça de teatro é

fundamental, pois, “memorizar é um dos requisitos primários e indispensáveis à aprendizagem” (Rebello, 1993, p. 159).

Ao longo de todo o tempo de preparação e realização da festa pude constatar que as crianças gostaram de participar nos preparativos da mesma demonstraram sentir orgulho nas suas prestações. Tal como refere Cordeiro (2010, pp. 422-423), “não deverá existir nenhuma criança que não goste de fingir, de imaginar, de entrar no mundo do irreal, da fantasia.”

Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

A primeira atividade deste dia consistiu na leitura e interpretação do texto *O natal no castelo encantado*. A professora realizou oralmente algumas questões de conhecimento explícito da língua e de seguida o exercício ortográfico do primeiro parágrafo do texto.

Na área da Matemática procedeu-se à resolução de uma proposta de trabalho composta por diversas operações de adição, subtração, multiplicação e divisão e exercícios com numeração romana e simetrias.

▪ Inferências

De acordo com o Programa de Matemática do Ensino Básico, ME (2007, p. 8), “o aluno deve ter diversos tipos de experiências, nomeadamente resolvendo exercícios que proporcionem uma prática compreensiva de procedimentos.” Assim, a proposta de trabalho realizada durante esta manhã insere-se neste item no currículo.

Durante a correção dos diversos exercícios, a professora chamou alguns alunos ao quadro, solicitando-lhes sempre a verbalização dos seus raciocínios para a resolução das várias operações.

Esta estratégia vai ao encontro ao que Mialaret, citado por Caldeira (2009a, p. 83), designa de “acção acompanhada de linguagem”, na qual os alunos “relatam as acções que realizam, ou seja, vão contando a acção ao mesmo tempo que a executam.”

Segundo Morgado (2004, p. 66), “a verbalização, por parte do aluno, nas situações de aprendizagem amplia a capacidade de aprendizagem e de integração das competências envolvidas.” Vieira (2000, p. 18) reforça esta ideia, afirmando que é “fundamental que o professor utilize com alguma regularidade esta técnica de

comunicação e que promova nos seus alunos a capacidade para se questionarem a si mesmos, no sentido de saber se perceberam aquilo que lhes foi transmitido.”

Assim, ao recorrer a esta estratégia, a professora não só promove a compreensão, por parte dos alunos, dos processos realizados e a comunicação matemática, como também verifica se compreenderam o que lhes foi ensinado.

Terça-feira, 03 de janeiro de 2012

A manhã começou pela área de Língua Portuguesa com a leitura do texto *O sol mascarado de chuva*. Depois da leitura modelo feita pela professora, todos os alunos leram um excerto do texto para avaliação. Seguiu-se a interpretação e análise gramatical do texto e a realização de um exercício ortográfico.

No âmbito da Matemática, a professora recorreu aos Calculadores Mutibásicos para realizar uma atividade de leitura de números até aos milhares.

▪ Inferências

Em relação a este dia, assim como todos os outros ao longo deste momento de estágio, quero destacar a forma como é gerido o erro em sala de aula.

Muitas vezes o erro é encarado como incompetência, é contabilizado e, por vezes, ainda punido. Segundo Morgado (1999, p. 32), “o erro, sendo uma situação completamente natural num processo de aprendizagem, deve ser entendido numa perspectiva natural, formativa e promotora de sucesso.”

Ao longo das atividades a que assisti, pude verificar que foi nesta perspetiva que a professora encarava e geria os erros cometidos pelos alunos. Em vez de os punir ou criticar, clarificou e orientou sempre o pensamento dos alunos, no sentido de os levar a identificar e corrigir os seus próprios erros, encarando-os como uma componente natural do processo de aprendizagem.

Tal como afirma Sanches (2001, p. 46), “aprende-se quando se fazem coisas boas, mas também quando se erra.”

Sexta-feira, 06 de janeiro de 2012

Este foi mais um dia de aulas surpresa. No primeiro momento, a Professora Supervisora da Prática Pedagógica solicitou-me a dinamização de uma aula de Língua Portuguesa que incluía a leitura e interpretação do texto *Porque somos todos diferentes* do manual, uma breve interpretação do mesmo e a introdução do tempo presente do modo indicativo da classe dos verbos.

Depois da minha aula foi solicitado à minha colega Patrícia a dinamização de uma aula de Matemática com recurso ao material Cuisenaire para trabalhar a multiplicação. Depois de distribuir o material, a Patrícia realizou com os alunos duas situações problemáticas envolvendo a multiplicação, recorrendo ao material para as resolver. Ao longo da aula, explicou sempre os raciocínios necessários.

▪ Inferências

Neste dia a minha aula surpresa não correu na melhor forma. Apesar de ter realizado tudo o que me foi solicitado, senti que não consegui apresentar e explicar às crianças de uma forma clara e objetiva o tempo presente do modo indicativo da classe dos verbos. Este tratava-se de um conteúdo novo para os alunos, pelo que era fundamental apresentá-lo de uma forma organizada e coerente de modo a que os mesmos o conseguissem entender.

Esta situação fez-me, mais uma vez, refletir sobre a importância de uma planificação adequada das aulas e dos conteúdos a abordar, bem como as metodologias a adotar.

Assim, este foi mais um momento importante de aprendizagem e crescimento para mim, como estagiária. Segundo Alves (2002, p. 139), o estágio e a avaliação servem para “orientar o aluno no sentido do desenvolvimento de processos que contribuam para um papel mais ativo e autónomo na avaliação da sua aprendizagem.”

Segunda-feira, 09 de janeiro de 2012

Neste dia dinamizei a manhã de aulas planificadas por mim, que teve como tema central os meios de transporte. No capítulo 2 deste relatório apresento as planificações destas aulas, pelo que não irei fazer a descrição das mesmas neste relato.

▪ Inferências

Durante as aulas que desenvolvi com as crianças, recorri por diversas vezes ao reforço positivo, elogiando o seu trabalho e os comportamentos adequados. Vieira (2000, p. 63) afirma que “tal como é indispensável chamar a atenção para aquilo que está mal feito, é fundamental saber reconhecer o trabalho do outro e ser capaz de o exprimir”, salientando ainda que o professor “tem o dever profissional de elogiar os seus alunos, pois essa atitude ajuda a alimentar a auto-estima da pessoa que está a ser reconhecida naquele momento, ao mesmo tempo que reforça a sua confiança.”

Reforçando esta ideia, Canavarro, Pereira & Pascoal (2001, p. 44) definem estes reforços como:

“as consequências positivas de um comportamento que o promovem e consolidam, aumentam as probabilidades deste se manifestar novamente. O educador não deve partir do pressuposto que a criança tem o dever de se comportar bem e por isso não deve ser recompensada pelo seu bom desempenho. Os comportamentos adequados devem ser reforçados. O esforço é um instrumento fundamental da educação”

Assim, e tal como afirma Sanches (2001, p. 58), “estar muito atento aos pequenos sucessos e introduzir reforços positivos, oportunamente, é meio caminho andado para obter o sucesso dos alunos.” Penso que nesta perspetiva, tentei promover, aumentar, reforçar e esforçar-me para ter essas atitudes com as crianças.

Terça-feira, 10 de janeiro de 2012

Esta foi a manhã destinada às aulas planificadas pela minha colega Patrícia. Iniciou pela área da Língua Portuguesa com a leitura do texto *O aquário* e respetiva interpretação e exploração gramatical, que realizou oralmente. De seguida, introduziu o conteúdo dos determinantes artigos definidos. Para finalizar, realizou uma proposta de trabalho para consolidação da matéria dada.

Na área da Matemática trabalhou o perímetro com recurso ao material estruturado Cuisenaire. Depois de explicar o conceito de perímetro, dinamizou a realização de alguns exercícios de cálculo de perímetros com o material. Por fim, orientou a construção de uma figura, uma casa, e solicitou a determinação do perímetro do telhado.

No âmbito do Estudo do Meio, a minha colega abordou o tema da prevenção rodoviária. Para tal, encaminhou os alunos para o ginásio onde previamente tinha criado um circuito representativo de algumas estradas, devidamente sinalizadas.

Depois de rever algumas regras de segurança rodoviária, distribuiu a cada criança um meio de transporte rodoviário (carro, mota, bicicleta ou autocarro) feito em cartão, para que cada uma circulasse no percurso existente cumprindo as regras de trânsito aplicáveis ao seu veículo.

▪ Inferências

Em relação a este dia, e em particular à aula de Estudo do Meio da minha colega, não posso deixar de destacar a qualidade do material que a mesma utilizou para a atividade desenvolvida no ginásio. Este era muito apelativo e de dimensões adequadas, tendo possibilitado às crianças uma atividade bastante agradável e significativa.

O tema abordado pela Patrícia nesta aula foi também bastante pertinente. Segundo Abrantes, citado por Ministério da Educação (2002, p. 10):

“(...) as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas devendo centrar-se no objetivo de assegurar a formação integral dos alunos. Para isso, a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas (...)”

Este investimento na formação do carácter das crianças acarretará benefícios significativos para uma sociedade, que se pretende mais justa e solidária. Não devemos esquecer que tal como afirma (Afonso, 2007, p. 21), “viver com os outros supõe (e exige) a consideração de valores éticos – liberdade, respeito e justiça social – e, por isso, é muito importante desenvolver competências desta natureza.” Estas competências incluem “a consciência do bem comum e das responsabilidades sociais que todos devemos assumir” (Afonso, 2007, p. 21).

Deste modo, através da sua atividade, a minha colega contribuiu para a formação de cidadãos mais justos, conscientes, responsáveis e respeitadores de algumas das regras inerentes à vida em sociedade.

Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012

Neste dia, por motivos de ordem pessoal, a professora não pôde estar presente no Jardim-Escola, pelo que eu e a minha colega ficámos com o grupo e, sob orientação da professora da turma A, realizámos com as crianças as atividades planeadas para este dia.

A Patrícia dinamizou uma atividade de Língua Portuguesa que iniciou com a leitura e interpretação do texto *Matilde e Gonçalo na serra*, seguida da resolução de uma proposta de trabalho com exercícios de conhecimento explícito da língua

Depois do recreio, teve lugar uma sessão do Clube de Ciências, após a qual eu resolvi com os alunos uma proposta de trabalho da área de Matemática, tendo realizado a correção da mesma no quadro.

▪ Inferências

Neste dia o que mais me marcou foi a dificuldade que eu e a minha colega sentimos em manter a disciplina da turma durante toda a manhã. No primeiro dia deste momento de estágio a professora alertou-nos para os problemas de indisciplina existentes nesta turma.

A questão da indisciplina é algo que me deixa um pouco apreensiva. Tal como refere Curto (1998, p. 13), “a indisciplina apresenta-se hoje como uma pertinente problemática que cada vez preocupa mais os professores.” Veiga (1999, p. 7) reforça esta ideia salientando que “o stress relacionado com a indisciplina é o factor mais influente no fracasso dos professores, sobretudo nos professores mais jovens e durante os primeiros dez anos de atividade profissional.”

Este aspeto faz-me pensar que é fundamental estabelecer regras, normas, procedimentos e estratégias claras de comportamento, devidamente negociadas com os alunos, no sentido de estes se responsabilizarem pelos seus comportamentos, de modo a evitar situações de indisciplina.

Terça-feira, 17 de janeiro de 2012

No início da manhã, eu e a minha colega concluímos com os alunos a proposta de trabalho iniciada no dia anterior. De seguida, assisti a duas aulas dinamizadas pelas colegas do 2.º ano da Licenciatura sobre as instituições sociais.

Depois do recreio a professora desenvolveu uma aula da área da Matemática, ao longo da qual introduziu pela primeira vez a prova real pela operação inversa da subtração. Depois de explicar este conteúdo, a professora realizou com os alunos alguns exercícios e, por último, estes resolveram uma proposta de trabalho, que corrigiram em conjunto com a professora no final da aula.

- **Inferências**

Relativamente a este dia, quero destacar a forma clara e organizada como a professora apresentou o conteúdo da prova real pela operação inversa da subtração. Ao longo de toda a explicação, a professora utilizou uma linguagem clara e inequívoca e orientou sempre os raciocínios das crianças de uma forma lógica e sequenciada, facilitando assim a compreensão deste conteúdo.

Durante a realização da proposta de trabalho, as crianças não tiveram muita dificuldade em resolver os exercícios que a compunham, demonstrando assim que compreenderam o conteúdo abordado.

Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

Esta manhã começou pela área da Matemática que teve início com uma chamada oral da tabuada do 5. A este momento seguiu-se a resolução de uma proposta de trabalho composta por diversos exercícios de aplicação das quatro operações aritméticas e da tabuada do 9. No final, os alunos realizaram um exercício de simetria.

No âmbito da Língua Portuguesa, a professora realizou um exercício ortográfico e reviu o tempo presente do modo indicativo da classe dos verbos.

- **Inferências**

No Programa de Matemática do Ensino Básico, ME (2007, p. 22) o item Geometria e Medida, para o 1.º e 2.º anos de escolaridade, recomenda a realização de atividades que envolvam “a construção, no plano, de figuras geométricas (...) utilizando papel quadriculado.”

Deste modo, através da realização da atividade de Matemática desta manhã, a professora foi de encontro ao preconizado no referido documento.

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

A manhã começou pela área da Língua Portuguesa com uma atividade de escrita criativa. Esta consistia numa proposta de trabalho na qual estavam

representadas duas imagens. Com orientação da professora, e em coletivo, os alunos elaboraram uma pequena história correspondente às referidas imagens.

Depois, seguiu-se um momento de trabalho individual, em que cada um escreveu o seu próprio final para a história, bem como a respetiva ilustração. Por último, e à medida que foram concluindo a tarefa, cada criança teve oportunidade de ler e apresentar à turma o seu trabalho.

Após o recreio, a professora recorreu ao material estruturado Cuisenaire para trabalhar os itinerários. Começou por rever o conceito de itinerário, demonstrando que era possível realizar dois percursos distintos entre o quadro e a sua secretária. Utilizando as peças do material, representaram esses dois percursos no quadro.

Por fim, a professora ditou um itinerário, que os alunos representaram numa folha quadriculada com as peças do Cuisenaire.

Da parte da tarde, estive presente na reunião de Prática Pedagógica que decorreu no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus.

▪ Inferências

Em relação a este dia, destaco a atividade de escrita criativa realizada na área da Língua Portuguesa. De acordo com Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 30), “o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita.” As mesmas autoras salientam que “a expressão escrita consiste no processo complexo de produção da comunicação escrita. Tal como a leitura, não é uma atividade de aquisição espontânea e natural” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 30), pelo que deve ser sistematicamente trabalhada com os alunos.

A atividade realizada esta manhã envolveu também momentos importantes, como a preparação para a escrita, a escrita propriamente dita, e revisão do texto e a apresentação. Segundo Martins & Niza (1998, p. 215), o professor deve levar os alunos “a compreender e apropriar-se das múltiplas operações envolvidas no processo de produção de textos.”

Importa ainda salientar que, tal como afirmam Condemarín & Chadwick (1986, p. 159) “a escrita criativa é um dos melhores meios para estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência.” Deste modo a atividade dinamizada pela professora, não só contribuiu para o desenvolvimento das competências de expressão escrita, mas também da criatividade e imaginação das crianças.

Terça-feira, 24 de janeiro de 2012

O dia teve início pela área da Língua Portuguesa. Uma vez que precisava de conversar com as estagiárias do 2.º ano da Licenciatura sobre as aulas que haviam realizado na semana anterior, a professora pediu-me para dar início à aula. Assim, realizei com os alunos a leitura do texto *Oriana*. A interpretação e análise gramatical do texto foram depois realizadas pela professora enquanto eu e a minha colega Patrícia corrigimos alguns trabalhos realizados pelos alunos.

Depois do recreio a professora deu continuidade à aula de Língua Portuguesa, tendo introduzido o tempo pretérito perfeito do modo indicativo da classe dos verbos. Depois de relembrar os tempos verbais já trabalhados, orientou o pensamento dos alunos, facilitando a compreensão deste novo conteúdo. No final, realizou-se uma proposta de trabalho de consolidação da matéria.

▪ Inferências

Não posso deixar de salientar a boa relação existente entre a professora e os alunos, que foi evidente ao longo de todo o tempo que passei nesta sala. Apesar dos problemas de comportamento existentes nesta turma, a professora conseguiu estabelecer e manter uma relação de afeto e respeito mútuo.

Segundo Morgado (1999, p. 40), “muitos estudos têm identificado o clima afectivo da sala de aula como uma importante variável contributiva para o sucesso do trabalho educativo”, pelo que se torna “extremamente importante que a forma de gestão do grupo turma contribua para criar um clima relacional facilitador desse trabalho.”

Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012

O primeiro momento da manhã foi dedicado à realização da aula filmada de uma colega do 3.º ano da Licenciatura, que incidiu sobre a temática das instituições sociais.

No entanto, só assisti à primeira parte desta aula, uma vez que fui chamada para assistir às aulas surpresa que estavam a decorrer noutras salas. Deste modo, pude observar duas aulas da área da Língua Portuguesa dinamizadas por duas

colegas, uma das quais decorreu na turma A do 2.º ano e a outra na turma A do 3.º ano.

No final da manhã, estive presente na reunião de avaliação das aulas que decorreram neste dia.

▪ **Inferências**

Ao longo deste momento de estágio tive oportunidade de assistir a algumas aulas sobre as instituições sociais. Segundo Manique & Proença (1994, p. 27), o contacto e a percepção do modo de funcionamento destas instituições “preparam melhor o aluno para uma futura integração na sociedade, facilitando-lhe a compreensão das instituições democráticas”, o que contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, informados e responsáveis.

CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES

Descrição do capítulo

No presente capítulo será abordada a temática da planificação, podendo o mesmo dividir-se em duas partes distintas. Numa primeira parte será apresentado um breve enquadramento teórico relativo a esta temática, nomeadamente algumas definições apontadas por diversos autores sobre o que é planificar, a sua importância, as suas finalidades, bem como alguns tipos de planificação.

Numa segunda parte, serão apresentadas as planificações relativas a algumas das aulas que dinamizei ao longo da prática pedagógica. No total serão apresentadas quatro planificações, duas das quais referentes a aulas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e duas relativas a aulas que decorreram no 1.º ciclo.

2.1. Fundamentação teórica

Segundo Zabalza (2000, p. 47), planificar consiste em “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação.” No entanto, é importante ter em conta que, tal como referem Clark & Peterson citados por Zabalza (2000, p. 54), a principal função desempenhada pela planificação na escola é a de transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino.

Para Braga *et al.* (2004, p. 17), o currículo é uma construção social resultante da necessidade de responder a aprendizagens que se consideram necessárias para um determinado grupo, numa determinada época, que se corporiza através de decisões e que reflete o poder dos campos científicos.

Esta conceção de currículo vai atribuir novos papéis aos atores escolares, o que se vai traduzir no trabalho dos professores, nomeadamente nas suas planificações.

É importante considerar que o currículo escolar não pode ser encarado de uma forma rígida, como algo estático, pois inclui o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabendo à escola a sua organização (Roldão, 1999, p.33). Desta forma, a sua aplicação e organização poderá variar consoante as características da sociedade ou de um determinado contexto ou momento.

Conforme refere Zabalza (2000, p. 46), “a escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo.” Assim, é a escola que esboça as linhas gerais de adaptação dos programas às exigências dos seus contextos social, institucional e pessoal, definindo as suas prioridades.

Por sua vez, cada professor toma as suas decisões de acordo com as características e situações específicas de cada turma, das diversas matérias e dos recursos de que dispõe (Zabalza, 2000, p. 55).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (1997, p. 26), planejar o processo educativo é condição essencial para se proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento para promoção de aprendizagens significativas e diversificadas.

De acordo com o mesmo documento, planejar implica que o educador deve refletir sobre as suas intenções educativas, bem como de que forma as pode adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (Orientações para a Educação Pré-Escolar, ME, 1997, p. 26).

Ao planificar, o professor deve considerar alguns aspetos, entre os quais, “fazer uma seleção limitada dos conteúdos e ideias a transmitir” e deve “definir uma estrutura e sequência de apresentação bem definida de forma a servir de ponte entre o que o aluno sabe e o que vai aprender” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 449).

É também importante ter em consideração que a planificação deve ser flexível. Segundo Zabalza (2000, p. 55), “os professores com experiência dizem que modelos de planificação rígidos, em que tudo é previsto, são pouco úteis, pois, mais tarde ou mais cedo, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se.”

Desta forma, planificar tornou-se numa atividade de grande importância para todos os professores. O currículo, tal como é publicado, consiste num documento orientador para todo o país, cabendo a cada escola e em particular a cada professor, transformá-lo e adaptá-lo à realidade dos seus alunos.

Assim, facilmente se percebe a importância da planificação. Segundo Clark & Yinger, citados em Zabalza (2000, p. 49), planifica-se por três razões. Em primeiro lugar, apontam as necessidades individuais dos professores, que recorrem à planificação para reduzir a ansiedade e incerteza do seu trabalho. Outra razão apontada pelos referidos autores refere-se à determinação de objetivos a alcançar, os conteúdos a adquirir, os materiais a utilizar, bem como as atividades a organizar. Por último, planifica-se para estruturar estratégias durante o processo de instrução, para definir qual a melhor forma de organizar os alunos ou como iniciar as atividades.

Relativamente aos tipos e modelos de planificação, estes têm sofrido diversas alterações ao longo do tempo. Uma abordagem mais recente é a designada planificação conceptual. Esta abordagem tem em consideração as representações prévias dos alunos, em que o professor deve valorizar essas representações de cada

um, aproveitando as corretas e desenvolvendo formas de alterar as erradas. Deste modo, “o saber será algo que o próprio aluno irá construindo depois de se irem efetuando transformações até ele atingir o nível de abstracção desejado” (Braga *et al.*, 2004, p. 28). Trata-se assim de um ensino baseado na mudança conceptual, em que o professor elabora etapas sucessivas que levam os alunos à construção do saber.

De uma forma geral, este tipo de planificação tem como base as representações dos alunos, para a partir daí criar situações que promovam a mudança conceptual. Este aspeto vai de encontro ao referido por Pérez (s.d., p. 39), que menciona que “para aprender a partir de uma perspectiva construtivista e significativa é preciso modificar as estruturas prévias, uma vez identificadas. Caso contrário o aprendiz não encontra sentido no que aprende e torna-se impossível o conflito cognitivo.”

Em termos temporais, podem-se considerar as planificações: a longo, médio e curto prazo. A planificação a longo prazo faz-se no início do ano e tem como principal objetivo seleccionar e distribuir os conteúdos, tendo em vista o contexto em causa, baseando-se nas orientações do plano curricular de escola. A planificação a médio prazo consiste no planeamento de uma unidade de ensino ou de um período de aulas, sendo que uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico (Arends, 1999, pp. 59-60).

Por sua vez, a planificação a curto prazo refere-se aos planos a que o professor geralmente disponibiliza mais atenção. Segundo Arends (1999, p. 59), “normalmente os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação.”

É ainda importante referir que, tal como em qualquer outro processo, deve-se refletir e avaliar a planificação realizada, bem como o decorrer das aulas. Assim, a avaliação e a reflexão devem constituir etapas da planificação. Avalia-se essencialmente para autorregulação, para se analisar o que está a correr bem e mal e, a partir daí, introduzir as melhorias consideradas necessárias no processo de ensino-aprendizagem (Braga *et al.*, 2004, p.29).

As planificações apresentadas no presente capítulo baseiam-se no modelo T da aprendizagem de Martiniano Pérez. Segundo este autor (s.d., p. 7), este modelo de planificação “trata de agrupar os objetivos fundamentais (capacidades-valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos/atividades gerais numa visão global e panorâmica.” Pode-se então considerar que consiste num “modelo de selecção cultural e curricular integrado para favorecer a

educação integral e o desenvolvimento harmonioso da personalidade” (Pérez, s.d., p. 7) e é adaptado às atividades que se realizam nos Jardins-Escolas João de Deus.

Ainda segundo Pérez (s.d., p. 7), este modelo denomina-se de modelo T, uma vez que tem a forma de um T duplo, sendo um de objetivos (capacidades-valores) e o outro de meios (conteúdos-métodos/ atividades gerais). Fundamenta-se em três grandes teorias científicas, nomeadamente a teoria da Gestalt, a teoria do processamento da informação e a teoria da interação social.

Importa ainda referir que segundo o autor acima mencionado (s.d., p. 7), existem dois tipos fundamentais de modelos T, um de setor ou subsetor de aprendizagem, relativo a uma planificação anual e outro de unidades de aprendizagem, que deriva do anterior, devendo ser realizados três a seis por ano. Deste modo, as planificações apresentadas de seguida constituem uma adaptação deste último tipo de modelo T para unidades de tempo mais reduzidas.

2.2. Planificações da Educação Pré-Escolar

Nas páginas seguintes apresento as planificações relativas a três atividades que dinamizei no decorrer do estágio realizado na Educação Pré-Escolar, em particular no Bibe Azul. A primeira planificação refere-se a uma atividade da área de Conhecimento do Mundo, a segunda a uma atividade da área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a terceira a uma atividade da área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática.

Após cada planificação apresento algumas inferências fundamentadas cientificamente.

2.2.1. Planificação da área de Conhecimento do Mundo

Quadro 9 – Planificação de uma atividade da área de Conhecimento do Mundo

Jardim-Escola João de Deus – Albarraque

PLANO DE AULA

Faixa Etária: 5 anos (Bibe Azul)

Aluna estagiária: Ana Dias

Educadora: Guida Jónatas

Turma: Mestrado em Educação Pré- Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Duração: 30 minutos

N.º: 2

Data: 07 de fevereiro de 2011

Área: Conhecimento do mundo

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/ Métodos	
Mamíferos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ O Elefante: <ul style="list-style-type: none"> - Características; - Revestimento do corpo; - Alimentação; - Habitat. 		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar um pequeno jogo de descoberta da temática da aula: colocar na parede uma imagem de um elefante dividida em seis partes distintas, numeradas e viradas para trás; chamar duas crianças de cada vez para lançar um dado; as crianças poderão virar a parte da imagem correspondente ao número obtido no lançamento do dado; analisar a imagem à medida que vai sendo descoberta; • Visionar alguns excertos de um filme acerca do elefante, analisando as suas principais características, nomeadamente o seu <i>habitat</i>, o revestimento do corpo, alimentação, fatores que influenciam a sua vida, entre outras; • Questionar as crianças sobre o filme que visionaram, recordando o que é um mamífero e as principais características do elefante. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes	
Participar: <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar; - Interesse. Observação: <ul style="list-style-type: none"> - Analisar; - Identificar. 		Convivência: <ul style="list-style-type: none"> - Participação; - Colaboração. Rigor: <ul style="list-style-type: none"> - Interesse; - Curiosidade. 	

Material: Imagem de um elefante recortada, dado, computador e *datashow*.

*Baseado no Modelo T da Aprendizagem
Pode sofrer alterações*

Reflexão e fundamentação teórica

Conforme se pode observar no Quadro 9, optei por iniciar esta aula com a realização de um jogo, através do qual as crianças tiveram oportunidade de descobrir o tema da mesma. Optei por esta estratégia uma vez que considero que seria uma forma de motivar as crianças para a temática da atividade, criando ao mesmo tempo, um clima de surpresa e descoberta.

Conforme o referido por Antunes (2003, p. 36), o jogo constitui uma ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que adora jogar, e desenvolve níveis diferentes das suas experiências pessoal e social. O mesmo autor refere ainda que “o jogo ajuda a criança a construir as suas novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que eleva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.”

Após a descoberta da imagem do elefante, procedeu-se à análise da mesma, em que nesse momento tive oportunidade de perceber quais os conhecimentos e concepções que as crianças já possuíam relativamente ao animal em estudo. Penso que é importante questionar as crianças e tentar perceber os conhecimentos que possuem de modo a orientá-las na construção da sua aprendizagem.

Segundo Prado (2003), citado em Caldeira (2009a, p. 44), “o professor deve proporcionar contextos de jogo, livre ou dirigido, de forma a responder às necessidades da aprendizagem da criança; deve conhecer o que a criança aprendeu, para com novos estímulos ou materiais, manter a aprendizagem.”

Para a análise e exploração das principais características do elefante, optei pelo visionamento de alguns excertos de um filme sobre este animal. Optei por esta estratégia, pois considero que a mesma possibilitou às crianças uma percepção mais aproximada da realidade das características do referido animal, nomeadamente o seu *habitat*, tipos de alimentação, entre outros. Uma vez que não seria possível trazer para a sala de aula um animal real, penso que esta foi uma forma de proporcionar às crianças um contacto mais aproximado com a realidade do animal em estudo.

Outro fator pelo qual optei pelo visionamento de um filme foi o facto de considerar que a utilização de meios audiovisuais também contribui para a motivação das crianças.

Conforme referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (1997, p. 74), “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer.”

Segundo Spodek e Saracho (1998, p. 245), os filmes, slides e audiovisuais contribuem para a compreensão das crianças de diversos fenômenos, sendo que este tipo de exposição permite aos professores fazer perguntas e discutir conceitos de interesse.

Ao longo do visionamento do filme, fui questionando as crianças sobre o que estavam a observar, com o intuito de verificar se as mesmas estavam a perceber a informação transmitida pelo mesmo. De acordo com Spodek e Saracho (1998, p. 245), “a única forma de sabermos se uma criança nos está a prestar atenção é fazendo-lhe perguntas que exijam reflexão sobre algum elemento do que elas ouviram ou que requeiram que elas façam algo de acordo com o que ouviram.”

No final da atividade procedi a uma breve síntese da informação contida no filme de modo a consolidar os conteúdos abordados.

2.2.2. Planificação da área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 10 – Planificação de uma atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-Escola João de Deus – Albarraque

PLANO DE AULA

Faixa Etária: 5 anos (Bibe Azul)

Aluna: Ana Dias

Educadora: Guida Jónatas

Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Duração: 20 minutos

N.º: 2

Data: 07 de fevereiro de 2011

Área: Expressão e Comunicação **Domínio:** Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/ Métodos	
<p>- Estimulação à leitura</p> <p>- Leitura da história “Elmer”</p>		<ul style="list-style-type: none"> Sentar as crianças em U; Contar uma história sobre um elefante, com o título “Elmer”; Questionar as crianças sobre os vários momentos da história, no sentido de fazer o reconto da mesma; Encaminhar as crianças para os seus lugares. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes	
<p>Expressão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário; Expressar ideias. <p>Socialização:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer; Dialogar. 		<p>Convivência</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação; Partilhar. <p>Respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escutar; Dialogar. 	

Material: Livro.

*Baseado no Modelo T da Aprendizagem
Pode sofrer alterações*

Reflexão e fundamentação teórica

Para a realização da aula correspondente ao plano apresentado no Quadro 10, optei por dispor e sentar as crianças em forma de U. Uma vez que se tratava de uma atividade na qual as crianças iriam ouvir uma história contada por mim, escolhi esta disposição de modo a garantir que todas conseguissem ver-me sem dificuldade.

Segundo Cury (2004, p. 125), sentar as crianças em forma de U aquietam o pensamento, melhora a concentração e diminui a ansiedade dos alunos, pelo que o clima da aula torna-se agradável e a interação social dá um grande salto em frente.

Relativamente à história, escolhi o livro *Elmer*, de David McKee, por se tratar de uma história sobre um elefante. Uma vez que a atividade anterior teve como tema central este animal, considereei que esta história seria adequada para dar uma continuidade à aula e ao mesmo tempo promover a interdisciplinaridade.

No que diz respeito à leitura da história propriamente dita, optei por recorrer ao livro e às suas imagens, pois considero que são bastante apelativas e de dimensão adequada. No entanto, ao longo da história, fui fazendo algumas alterações ao texto da mesma. Segundo McGee, citado em Mata (2006, p. 92), a leitura de histórias:

“apoia a construção de sentido por parte das crianças, e enriquece a interação da criança com a literatura. Para apoiar na construção de sentido, o adulto ajusta o seu estilo de leitura, facilita a compreensão da criança, realça alguma informação pertinente, questiona, comenta, etc.”

Após a leitura da história, questioneei as crianças sobre os principais momentos da mesma, bem como os aspetos que mais tinham gostado ou que as tinham marcado de alguma forma. Penso que este momento de reconto e reflexão sobre a história é importante, pois não só contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, mas também constitui uma oportunidade para as crianças comunicarem e expressarem as suas ideias e emoções.

Este aspeto é apontado por alguns autores. Castro & Gomes (2000), citados por Mata (2006, p. 185) afirmam que depois de se ler uma história em voz alta, deve-se questionar as crianças sobre o seu conteúdo, salientando que esta é uma atividade muito vantajosa pois desenvolve muitas competências ao nível da linguagem.

No final desta atividade encaminhei as crianças para os seus lugares.

2.2.3. Planificação da área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática

Quadro 11 – Planificação de uma atividade do domínio da Matemática

Jardim-Escola João de Deus – Albarraque

PLANO DE AULA

Faixa Etária: 5 anos (Bibe Azul)

Aluna estagiária: Ana Dias

Educadora: Guida Jónatas

Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Duração: 30 minutos

N.º: 2

Data: 07 de fevereiro de 2011

Área: Expressão e comunicação **Domínio:** Matemática

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/ Métodos	
Geoplano - Percursos		<ul style="list-style-type: none"> Pedir ajuda a duas crianças para distribuir o material; Questionar as crianças sobre o material que lhes foi distribuído, relembrando as regras de utilização do mesmo; Analisar o Geoplano, identificando a sua forma geométrica e o número de pregos e de espaços que compõem cada lado; Relembrar a história lida anteriormente e representar no Geoplano o percurso realizado pelo elefante, dando a indicação de que cada passo dado pelo elefante corresponde a um espaço do Geoplano; Distribuir uma folha de papel pontado a cada criança; Pedir que representem no papel o percurso representado no Geoplano. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes	
Orientação Espacial: - Situar; - Representar. Participar: - Saber escutar; - Interesse.		Convivência: - Participação; - Colaboração. Responsabilidade: - Atenção; - Esforço.	

Material: Geoplano, elásticos, papel pontado.

*Baseado no Modelo T da Aprendizagem
Pode sofrer alterações*

Reflexão e fundamentação teórica

Através da observação do Quadro 11, é possível verificar que optei por solicitar ajuda a algumas crianças para distribuir o material, pois considero que ao fazê-lo, as crianças sentem-se importantes e úteis, e ao mesmo tempo esta é também uma forma de lhes transmitir algum sentido de responsabilidade.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (1997, p. 36), “a participação de cada criança (...) no processo educativo através de oportunidades de cooperação (...) e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo.”

Ainda em relação à distribuição do material, é importante referir que foi distribuído um Geoplano a cada criança, pois conforme afirma Serrazina, citada em Caldeira (2009a, p. 127), os alunos são indivíduos ativos que constroem, modificam e integram ideias através da interação com o mundo físico, os materiais e os seus colegas, por isso têm que vivenciar e experimentar.

Depois de relembrar as regras de utilização do material, recorri à história lida na atividade anterior como forma de contextualizar o exercício que iria ser realizado, com o objetivo de motivar as crianças para o mesmo. Lahora (2008, p. 14) afirma que:

“é importante que a criança esteja motivada para realizar tarefas lógico-matemáticas. Deste modo, é bom aproveitar qualquer centro de interesse (um conto, uma canção etc.) para as integrar. Estas actividades já são, por si só, motivadoras, porque incidem nos fundamentos do pensamento infantil, nos seus interesses, mas porque também é o caso, precisam de ser estimuladas e estimuladoras.”

Relativamente ao tipo de atividade, de entre os vários conteúdos possíveis de trabalhar com este material, optei por realizar um percurso. Segundo Moreira & Oliveira, citados em Caldeira (2009a, p. 173), “as situações problemáticas que envolvem a escolha de caminhos são susceptíveis de serem trabalhadas com as crianças mais pequenas, desde que devidamente inseridas em contextos quotidianos e com níveis de complexidade adaptados a estas idades.”

É ainda importante referir que, conforme afirmam Serrazina & Matos (1988, p. 28), a resolução de problemas envolvendo caminhos e labirintos constitui um meio privilegiado para desenvolver a capacidade visual-motora. Para além desta capacidade, este tipo de atividade desenvolve também a lateralidade. Citando Aranão (1996, p. 50), “é um conteúdo referente ao desenvolvimento da noção espacial, em que a criança utilizará a sua percepção para traçar caminhos (...).”

Após a realização do percurso, solicitei às crianças que o representassem no papel pontado. Para Serrazina & Matos (1988, p. 13), “os geoplanos são um

excelente meio para as crianças explorarem problemas geométricos, registrando o seu trabalho no papel pontado. No ensino pré-escolar é conveniente a utilização de papel pontado que reproduza exatamente o espaçamento dos pregos do geoplano.”

No final da aula, após a realização da tarefa, as crianças tiveram oportunidade de explorar e manipular o material livremente. Optei por dar esta liberdade às crianças, pois conforme o referido por Brickman & Taylor (1996, p. 183), os adultos devem proporcionar às crianças, não só o acesso aos materiais, mas também a liberdade de os manipular, transformar e de os combinar à sua maneira. Os mesmos autores salientam ainda que estes são elementos essenciais do processo de descoberta.

Após este momento de exploração livre, tal como no início da atividade, solicitei a ajuda de algumas crianças para arrumar o material.

2.3. Planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nas páginas seguintes apresento as planificações relativas a duas atividades que dinamizei no decorrer do estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em particular no 2.º ano de escolaridade. A primeira planificação refere-se a uma atividade da área de Língua Portuguesa e a segunda a uma atividade da área de Matemática.

Após cada planificação apresento algumas inferências fundamentadas cientificamente.

2.3.1. Planificação da área curricular de Língua Portuguesa

Quadro 12 – Planificação de uma atividade da área de Língua Portuguesa

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade

PLANO DE AULA

Ano de escolaridade: 2.º Ano

Aluna estagiária: Ana Dias

Professora: Margarida Oliveira

Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Duração: 60 minutos

N.º: 1

Data: 09 de janeiro de 2012

Área: Língua Portuguesa

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/ Métodos	
<p>- Leitura, interpretação e exploração gramatical do texto <i>Elmer e o ursinho perdido</i></p> <p>- Noção de determinante</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir um texto por cada aluno; • Disponibilizar alguns minutos para uma leitura silenciosa do texto por parte dos alunos; • Fazer uma leitura modelo do texto, seguida de uma leitura em conjunto realizada por alguns alunos; • Analisar, em conjunto, os principais momentos do texto lido; • Realizar um jogo com questões de interpretação e análise gramatical; • Introduzir a noção de determinante, através da análise das palavras realçadas no texto. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes	
<p>Expressão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura compreensiva; - Diálogo. <p>Compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar; - Classificar. 		<p>Convivência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação; - Colaboração. <p>Rigor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse; - Precisão. 	

Material: : Texto *Elmer e o ursinho perdido* e cartões com questões de interpretação do texto e análise gramatical.

*Baseado no Modelo T da Aprendizagem
Pode sofrer alterações*

Reflexão e fundamentação teórica

Conforme se pode verificar no Quadro 12, depois de disponibilizar alguns minutos para a leitura silenciosa do texto, por parte das crianças, procedi a uma leitura modelo do mesmo. Ao longo deste momento, tentei ser expressiva e realizar inflexões de voz adequadas. Segundo Cury (2004, p. 66), a voz do professor deve expressar emoção, sendo que se deve mudar de tonalidade de modo a cativar a atenção e estimular a concentração dos alunos. Mata (2008, p. 79), salienta que é importante proporcionar às crianças “oportunidades para ouvir leitura fluente”, com as inflexões de voz adequadas, pois “facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar” neste tipo de atividades.

De seguida, estabeleci uma breve conversa com os alunos sobre o texto, no sentido de perceber se todos o tinham compreendido e se existiam palavras no texto cujo significado algum aluno não conseguisse compreender, contribuindo assim para o desenvolvimento do seu vocabulário.

Seguiu-se um pequeno jogo com questões de interpretação e análise gramatical do texto lido. Segundo Sim-Sim (2007, p. 12), “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”, o que é reforçado por Lopes (2006, p.66) que defende a mesma ideia, salientando que o ato de ler deverá ser “entendido não só como uma forma de dominar a técnica de leitura mas principalmente como um apelo ao interesse pelo saber e pela capacidade de aceder à informação.”

Sim-Sim (2007, p. 7) reforça que:

“por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultante o nível da compreensão e da interacção do leitor com o texto.”

Foi com base nestes pressupostos que considerei também importante realizar a interpretação do texto lido. Optei por fazê-lo sob a forma de um jogo, pois tal como refere Rizzo (2001, p. 40), “a actividade lúdica pode ser, (...), um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência dos seus alunos, quando mobiliza a sua acção intelectual.”

Assim, optei por esta estratégia de modo a tornar a atividade mais lúdica e apelativa para os alunos, em que o jogo como estratégia de comportamento me ajudou no objetivo a que me propus. Dividi a turma em cinco equipas e por cada resposta correta era atribuído um ponto à mesma. Este jogo foi transversal a todas as atividades realizadas neste dia, ou seja, no final de cada aula, realizei questões

relacionadas com o tema trabalhado, pelo que as equipas foram acumulando pontos ao longo de toda a manhã. No entanto, se algum elemento demonstrasse algum comportamento incorreto ou que, de alguma forma, perturbasse o normal desenvolvimento da aula, seria retirado um ponto à respetiva equipa.

Após este momento, questionei os alunos quanto à classe de palavras a que pertenciam as que estavam destacadas no texto. Nenhum aluno soube responder, pelo que procedi à explicação do conceito de determinante e realizei no quadro alguns exercícios com frases incompletas, em que as crianças teriam de as completar com um determinante adequado ao contexto apresentado.

2.3.2. Planificação da área curricular de Matemática

Quadro 13 – Planificação de uma atividade da área de Matemática

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade

PLANO DE AULA

Ano de escolaridade: 2.º Ano

Aluna estagiária: Ana Dias

Professora: Margarida Oliveira

Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Duração: 60 minutos

N.º: 1

Data: 09 de janeiro de 2012

Área: Matemática

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/ Métodos	
<p>- Noção de comprimento</p> <p>O metro</p>		<ul style="list-style-type: none"> Solicitar ajuda às crianças para determinar o comprimento da sala de aula, utilizando partes do corpo ou outros materiais existentes na sala; Analisar os resultados obtidos, verificando que estes são diferentes entre si; Explicar a importância e necessidade de uma unidade de medida universal (o metro); Apresentar alguns instrumentos de medida de comprimento; Realizar algumas medições utilizando a régua e a fita métrica, verificando que os resultados não diferem entre si; Realizar um jogo com questões sobre os conteúdos trabalhados. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes	
<p>Raciocínio Lógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferenciar. <p>Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigar; Comparar. 		<p>Convivência:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação; Colaboração. <p>Rigor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Precisão; Interesse. 	

Material: Régua, fitas métricas e cartões com questões.

*Baseado no Modelo T da Aprendizagem
Pode sofrer alterações*

Reflexão e fundamentação teórica

Conforme se pode observar no Quadro 13, comecei esta aula solicitando aos alunos que medissem o comprimento da sala de aula recorrendo a objetos disponíveis na sala ou a algumas partes do corpo.

Antes de mais, importa referir que, para introduzir esta atividade, recorri a uma situação que hipoteticamente se teria passado comigo, decorrente da qual surgiu a necessidade de saber o comprimento da sala de aula. Segundo Sanches (2001, p. 55), “a maior parte das vezes os conteúdos são leccionados desgarrados do quotidiano e os alunos não conseguem ver a sua aplicação.” Assim, tentei criar uma situação através da qual os alunos pudessem compreender e sentir a necessidade de determinar o comprimento da sala de aula, pois conforme refere Sanches (2001, p. 55) é importante “tornar a aprendizagem funcional (...) para que possam ver a utilidade daquilo que aprendem.”

De seguida, e conforme já referi, pedi aos alunos que determinassem o comprimento da sala de aula recorrendo a objetos à sua escolha. Segundo Abrantes, Serrazina & Oliveira (1999, p. 76), no que se refere às unidades de medida:

“As primeiras experiências dos alunos devem proporcionar o contacto com diferentes objetos em que lhes seja permitido manipular, comparar, sentir, observar os atributos mensuráveis. Naturalmente, nestas explorações, ainda não usam unidades padrão, mas estão a construir um processo que é necessário à sua compreensão e estão a aprender a fazer conversões.”

Na sequência desta atividade procedi, em conjunto com os alunos, à análise dos diferentes resultados obtidos, tendo-se evidenciado que estes variavam consoante os objetos utilizados ou a pessoa que realizava a medição (por exemplo, quando a medição era realizada em palmos). Partindo destas conclusões, levei os alunos a identificarem a importância de existir uma unidade de medida universal, neste caso, o metro.

Para esta estratégia baseei-me no referido por Abrantes, Serrazina & Oliveira (1999, p. 76), ou seja, que a necessidade “de uma unidade padrão deve surgir após a utilização pelas crianças de diferentes unidades de medida e depois de verificarem que o número de unidades necessárias para descrever o tamanho de um objecto depende da unidade de medida utilizada.”

Posteriormente, questionei os alunos sobre os instrumentos de medida de comprimento que conheciam e distribuí uma fita métrica a cada uma para que a pudessem explorar livremente e realizar algumas medições. Por último realizei as questões relativas ao jogo apresentado na planificação anterior.

CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

Descrição do capítulo

No presente capítulo será abordada a temática da avaliação, podendo o mesmo dividir-se em duas partes distintas. Numa primeira parte será apresentado um breve enquadramento teórico relativo a esta temática, nomeadamente a sua importância e finalidades, bem como alguns tipos de avaliação.

Numa segunda parte, serão apresentados os dispositivos de avaliação relativos a algumas das atividades que dinamizei ao longo da prática pedagógica. No total serão apresentados quatro dispositivos de avaliação, dois dos quais referentes a atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e dois relativos a atividades que decorreram no 1.º Ciclo.

3.1. Fundamentação teórica

De acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de Fevereiro, a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno. Para além destas funções, e segundo Abrantes (2002, p. 9), a avaliação “tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo.” Deste modo, é fácil perceber que a questão da avaliação se reveste de grande importância e complexidade.

Tratando-se de um processo regulador, a avaliação não existe apenas para se tirarem conclusões que depois não são consideradas. Ao avaliar deteta-se quais as áreas de desenvolvimento da criança em que não existiu evolução ou não houve a evolução desejada, podendo-se fazer as reformulações necessárias que proporcionem a necessária recuperação. Deste modo, é a partir desta modalidade de avaliação que o professor vai ajustando a sua ação em conformidade com as necessidades da turma, ao mesmo tempo que os próprios alunos vão tendo oportunidade para, progressivamente, adequarem o seu trabalho.

No entanto, esta não é a única finalidade da avaliação, pois os resultados obtidos através deste processo permitem também ao professor avaliar as suas estratégias e metodologias, adequando-as às necessidades dos seus alunos. Conforme refere Zabala (1998, p. 196), o “ensino e aprendizagem encontram-se estreitamente ligados e fazem parte de uma mesma unidade dentro da sala de aula, podemos distinguir claramente dois processos avaliáveis: como o aluno aprende e como o professor ensina.”

Esta ideia vai ao encontro do que é definido no Despacho Normativo n.º 30/2001, ou seja que a avaliação, enquanto parte integrante e reguladora do processo de ensino aprendizagem, permite uma recolha de informações que possibilita verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re) orientar o processo educativo.

Assim, o professor ao avaliar e refletir sobre a sua prática pode perceber quais as falhas existentes e, conseqüentemente, proceder a uma planificação em função das mesmas. Zeichner (1993, p. 20) salienta que a reflexão “depois da ação” ocorre quando se analisam os resultados e se extraem conclusões, o que contribui para a melhoria e ajustamento das aprendizagens a promover.

Neste sentido, e segundo Vasconcelos (2005, p. 21), “um planeamento e uma avaliação eficazes são inter-dependentes.” O planeamento é significativo quando é delineado em função de uma “avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado”, e a avaliação é relevante quando é delineada de acordo com o que é planeado.”

Ribeiro & Ribeiro (1990, p.337) também afirmam que a função de ensinar remete para uma análise precisa das aprendizagens alcançadas face às aprendizagens planeadas, facto que se vai traduzir numa descrição que permite aos professores tomar conhecimento dos objetivos conseguidos, dos que não foram atingidos ou até dos que se mostraram desadequados.

Em suma, sendo a avaliação um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento e regulação da ação educativa, permite, por um lado, analisar o percurso efetuado, na sua globalidade, e, por outro lado, perspetivar no futuro a aprendizagem.

Podem-se distinguir três tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação: diagnóstica, a formativa e a sumativa.

A avaliação diagnóstica é uma avaliação inicial, que tem como principal objetivo determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, permite traçar um primeiro esboço das aprendizagens dos alunos e da turma, permitindo ao professor definir estratégias de diferenciação de acordo com as diferentes aprendizagens dos alunos.

Relativamente à avaliação formativa, esta tem como principal finalidade uma função reguladora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos alunos. Segundo Perrenoud, citado por Pais & Monteiro (2002, p. 45), “uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram.”

Segundo estas autoras, “a avaliação formativa assegura que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais (Pais & Monteiro, 2002, p. 44).

Estanqueiro (2010, p. 83) defende que na escola, “é necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação”, pois “os professores não devem ensinar para avaliar, mas sim avaliar para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. Deste modo, e segundo o mesmo autor, “com base nos resultados atingidos, o professor pode afinar as suas estratégias de ensino e o aluno pode melhorar as suas estratégias de aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p. 97). Pretende-se, portanto, que a avaliação seja contínua, sistemática, reguladora e contextualizada com as aprendizagens.

Importa, no entanto, salientar que para ser verdadeiramente formativa, é fundamental discutir e negociar os critérios de avaliação para encontrar soluções e tomar decisões. Para Pais & Monteiro (2002, p. 47), “tanto o professor como o aluno devem saber as regras do jogo e perceber se jogam ou não o mesmo jogo”, na medida em que “só desta forma será possível orientar (e reorientar) a acção do professor e a aprendizagem do aluno”, e ela se possa realizar num contexto positivo e real.

No que concerne à avaliação sumativa, esta diz respeito à avaliação que se realiza no final de um determinado período formativo, com a finalidade de sistematizar e interpretar a informação obtida ao longo do processo e ponderar sobre os progressos realizados. Conforme afirma Ribeiro, citado por Pais & Monteiro (2002, p. 49), a “avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.”

Pais & Monteiro (2002, p. 49) salientam que “a avaliação sumativa distingue-se sobretudo, da avaliação diagnóstica e da formativa pela intenção, pelos objectivos”, em que esta constitui “um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.” Assim, pode-se considerar que esta dimensão da avaliação complementa um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa.

Considera-se então que a avaliação sumativa se materializa nos testes realizados ao longo do ano letivo, no final dos períodos e no fim dos ciclos. Porém, e tal como apontam Pais & Monteiro (2002, p. 51), “os testes e a avaliação de final de

período têm essencialmente carácter formativo, pois visam a tomada de decisões relativas à orientação (ou reorientação) do ensino-aprendizagem.”

Pode-se assim considerar que a avaliação é um dos processos mais complexos, difíceis e controversos das práticas pedagógicas. Segundo Pais & Monteiro (2002, p. 45):

“a dificuldade advém sobretudo do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar. Por muito objectiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas.”

Deste modo, e tendo em conta que a vida escolar do aluno depende, em grande parte, da correta interpretação do seu progresso nas aprendizagens e da correta classificação que depois lhe é atribuída, torna-se essencial estabelecer critérios de avaliação e classificação claros e objetivos. De acordo com Pais & Monteiro (2002, p. 59), as escalas de classificação possibilitam um processo sistemático de verificar um juízo resultante da observação.

Segundo Zabalza (2000, p. 237), uma das dimensões da classificação “é a expressão simbólica (gráficos, números, letras, etc.) do resultado da avaliação.” Baseando-me nestes pressupostos, elaborei grelhas de avaliação seguindo uma escala de classificação.

Tendbrink (2002, p. 257) refere que “as escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes.” De acordo com o mesmo autor, “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia.” Por sua vez, o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado. Ao longo de cada escala os pontos representam diferentes graus do atributo que se encontra sob observação (Tendbrink, 2002, p. 259).

Para os dispositivos de avaliação que aqui vou apresentar, recorri a uma escala baseada na escala de Likert, conforme se pode observar no Quadro 14.

Quadro 14 – Escala de avaliação utilizada

Fraco	de 0 a 2,9 valores
Insuficiente	de 3 a 4,9 valores
Suficiente	de 5 a 6,9 valores
Bom	de 7 a 8,9 valores
Muito Bom	de 9 a 10 valores

3.2. Avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.1. Contextualização da atividade

A atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada no decorrer do estágio que realizei no Bibe Azul A, em particular no dia 14 de fevereiro de 2011, no âmbito de uma manhã de aulas planificadas por mim, e teve a duração de 30 minutos. Neste dia, 24 crianças realizaram a atividade.

A referida atividade é composta por uma proposta de trabalho que foi realizada pelas crianças enquanto eu acompanhei alguns grupos à Cartilha Maternal. O tema que trabalhei durante toda a manhã foi a classe dos peixes. A referida proposta de trabalho, que apresento no Anexo 1, era composta por um conjunto de peixes, sendo que cada um continha uma letra. Era solicitado às crianças que pintassem os peixes necessários para compor a palavra existente no topo da folha.

Antes de iniciar a atividade, li as instruções com as crianças, bem como a palavra que teriam de compor.

3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

De seguida apresento os parâmetros e respetivos critérios definidos para a avaliação desta atividade.

1. Identificar as letras da palavra: neste parâmetro pretende-se que as crianças identifiquem corretamente as letras que constituem a palavra água.

Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram os seguintes:

- 1.1. Identificou todas as letras corretas;
- 1.2. Identificou 3 letras corretas;
- 1.3. Identificou 2 letras corretas;
- 1.4. Identificou 1 letra correta;
- 1.5. Não identificou nenhuma letra correta.

2. Pintar os peixes corretamente: neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem os peixes corretamente, respeitando os respetivos limites.

Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram os seguintes:

- 2.1. Pintou corretamente, dentro dos limites da figura;
- 2.2. Pintou um pouco fora dos limites da figura;
- 2.3. Pintou muito fora dos limites da figura.

No quadro seguinte (Quadro 15) apresentam-se as cotações atribuídas aos parâmetros e critérios acima definidos.

Quadro 15 – Grelha de critérios e cotações

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificar as letras da palavra	1.1. Identificou todas as letras corretas	7	7
	1.2. Identificou 3 letras corretas	5	
	1.3. Identificou 2 letras corretas	3	
	1.4. Identificou 1 letra correta	1	
	1.5. Não identificou nenhuma letra correta	0	
2. Pintar os peixes corretamente	2.1. Pintou corretamente, dentro dos limites da figura	3	3
	2.2. Pintou um pouco fora dos limites da figura	2	
	2.3. Pintou muito fora dos limites da figura	1	
Total			10

3.2.3. Grelha de avaliação

No Quadro 16 apresenta-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 16 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	1					2			Total
Critérios	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	
Cotações	7	5	3	1	0	3	2	1	
Alunos									
A	7	-	-	-	-	3	-	-	10
B	7	-	-	-	-	3	-	-	10
C	7	-	-	-	-	3	-	-	10
D	7	-	-	-	-	-	2	-	9
E	-	5	-	-	-	-	2	-	7
F	7	-	-	-	-	-	2	-	9
G	-	5	-	-	-	3	-	-	8
H	-	-	3	-	-	-	2	-	5
I	7	-	-	-	-	3	-	-	10
J	7	-	-	-	-	-	2	-	9
K	-	5	-	-	-	-	-	1	6
L	7	-	-	-	-	-	2	-	9
M	7	-	-	-	-	3	-	-	10
N	7	-	-	-	-	-	2	-	9
O	-	-	-	1	-	-	2	-	3
P	7	-	-	-	-	3	-	-	10
Q	7	-	-	-	-	-	2	-	9
R	7	-	-	-	-	3	-	-	10
S	7	-	-	-	-	-	2	-	9
T	-	5	-	-	-	-		1	6
U	7	-	-	-	-	3	-	-	10
V	7	-	-	-	-	3	-	-	10
W	7	-	-	-	-	3	-	-	10
X	7	-	-	-	-	-	2	-	9
Média aritmética									8,63

3.2.4. Descrição da grelha de avaliação

Através da observação do quadro anterior, pode-se verificar que, de um total de 24 alunos: 18 conseguiram identificar corretamente todas as letras que constituem a palavra água; 4 conseguiram identificar apenas 3 letras e apenas uma criança conseguiu identificar uma letra correta, e não houve nenhuma criança que não conseguisse identificar qualquer letra.

Quanto ao segundo parâmetro, constata-se que 11 alunos pintaram corretamente as figuras, respeitando os respectivos limites, 11 alunos pintaram um pouco fora dos limites e apenas 2 crianças pintaram muito fora dos limites das figuras.

No que concerne às cotações finais, verifica-se que: 10 alunos obtiveram a cotação máxima, ou seja, 10 valores; 8 alunos obtiveram a cotação de 9 valores; 1 aluno obteve a cotação de 8 valores; 1 aluno obteve a cotação de 7 valores; 2 alunos obtiveram 6 valores; 1 aluno obteve 5 valores e 1 aluno obteve 3 valores, sendo esta a cotação mais baixa obtida nesta atividade.

3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico

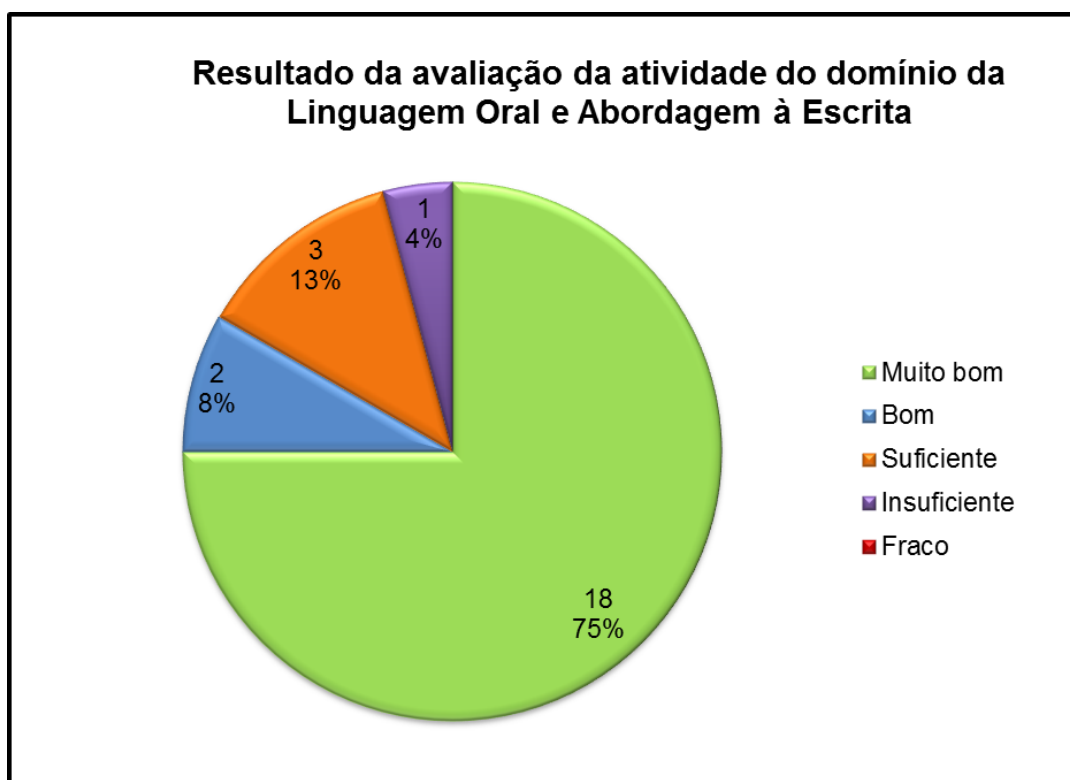


Figura 12 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.6 Análise do gráfico

Após a análise do gráfico da Figura 12 apresentado anteriormente, pode-se concluir que nesta atividade: 75% dos alunos alcançou a classificação de Muito Bom; 8% dos alunos obteve a classificação de Bom; 13% obteve a classificação de Suficiente e apenas 4% obteve Insuficiente, o que corresponde a 1 aluno da turma.

Assim, é evidente o predomínio do número de crianças que obtiveram Bom e Muito Bom, sendo superior o número de crianças com a classificação de Muito Bom. Pode-se também verificar que a maioria da turma obteve classificação positiva, sendo que apenas uma criança obteve Insuficiente.

Através desta avaliação, pode-se concluir que a grande maioria das crianças demonstrou capacidade de mobilizar adequadamente os seus conhecimentos para realizar a atividade proposta, pois conseguiram identificar corretamente as letras que compõem a palavra água.

3.3. Avaliação da atividade do domínio da Matemática

3.3.1. Contextualização da atividade

À semelhança da atividade anterior, a do domínio da Matemática foi realizada no decorrer do estágio que realizei no Bibe Azul A, em particular no dia 14 de fevereiro de 2011, no âmbito de uma manhã de aulas planificadas por mim, e teve a duração de 60 minutos. A atividade foi realizada com toda a turma, ou seja, as 24 crianças que a constituem.

Esta atividade é composta por uma proposta de trabalho que foi realizada durante a aula do domínio da Matemática que dinamizei neste dia. Conforme já referi, o tema que trabalhei foi a classe dos peixes e para esta atividade recorri ao material estruturado Cuisenaire. No centro da sala coloquei um grande plástico azul, de forma a simular um lago, sobre o qual espalhei alguns peixes em cartolina. Em cada peixe estava colocado um clip de metal.

Depois de distribuir uma proposta de trabalho a cada criança (Anexo 2), pedi a algumas delas para pescar um determinado número de peixes, associando o valor a uma peça de Cuisenaire. À medida que os peixes iam sendo pescados, as crianças deveriam colocar as peças de Cuisenaire correspondentes ao número de peixes pescados por cada colega nos locais indicados na proposta de trabalho, de modo a construir-se um gráfico de barras. No final, procedeu-se à análise do gráfico obtido.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

De seguida apresento os parâmetros e respetivos critérios definidos para a avaliação desta atividade.

1. Fazer corresponder as peças de Cuisenaire à respetiva posição: neste parâmetro pretende-se que as crianças façam corresponder corretamente as peças de Cuisenaire ao número de peixes pescados por cada colega.

Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram os seguintes:

- 1.1. Fez corresponder corretamente todas as peças;
- 1.2. Fez corresponder corretamente 7 peças;
- 1.3. Fez corresponder corretamente 6 peças;
- 1.4. Fez corresponder corretamente 5 peças;
- 1.5. Fez corresponder corretamente 4 peças;
- 1.6. Fez corresponder corretamente 3 peças;
- 1.7. Fez corresponder corretamente 2 peças;
- 1.8. Fez corresponder corretamente 1 peça;
- 1.9. Não fez corresponder corretamente nenhuma peça.

2. Pintar as barras corretamente: neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem as barras corretamente, respeitando os respetivos limites.

Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram os seguintes:

- 2.1. Pintou corretamente, dentro dos limites da figura;
- 2.2. Pintou um pouco fora dos limites da figura;
- 2.3. Pintou muito fora dos limites da figura.

No quadro seguinte (Quadro 17) apresentam-se as cotações atribuídas aos parâmetros e critérios acima definidos.

Quadro 17 – Grelha de critérios e cotações

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Fazer corresponder as peças de Cuisenaire à respetiva posição	1.1. Fez corresponder corretamente todas as peças	8	8
	1.2. Fez corresponder corretamente 7 peças	7	
	1.3. Fez corresponder corretamente 6 peças	6	
	1.4. Fez corresponder corretamente 5 peças	5	
	1.5. Fez corresponder corretamente 4 peças	4	
	1.6. Fez corresponder corretamente 3 peças	3	
	1.7. Fez corresponder corretamente 2 peças	2	
	1.8. Fez corresponder corretamente 1 peça	1	
	1.9. Não fez corresponder corretamente nenhuma peça	0	
2. Pintar as barras corretamente	2.1. Pintou corretamente, dentro dos limites da figura	2	2
	2.2. Pintou um pouco fora dos limites da figura	1,5	
	2.3. Pintou muito fora dos limites da figura	1	
Total			10

3.3.3. Grelha de avaliação

No Quadro 18 apresenta-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade do domínio da Matemática.

Quadro 18 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do domínio da Matemática

Parâmetros	1													2			Total
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9	2							
										2.1.	2.2.	2.3.					
													2.1.	2.2.	2.3.		
Cirterios	8	7	6	5	4	3	2	1	0	2	1,5	1					
Cotações																	
Alunos																	
A	8	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	10				
B	8	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	10				
C	8	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	10				
D	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	9,5				
E	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	7,5				
F	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	9,5				
G	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	7,5				
H	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	1,5	-	6,5				
I	8	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	10				
J	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	9,5				
K	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7				
L	8	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	10				
M	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	9,5				
N	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	9,5				
O	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	1	6				
P	-	7	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	9				
Q	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	9,5				
R	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	8,5				
S	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	8,5				
T	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7				
U	8	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	10				
V	8	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	10				
W	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	9,5				
X	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	9,5				
Média aritmética														8,90			

3.3.4. Descrição da grelha de avaliação

Através da observação do quadro anterior (Quadro 18), pode-se verificar que, de um total de 24 alunos: 15 conseguiram fazer corresponder corretamente todas as peças de Cuisenaire ao número de peixes pescados por cada colega; 3 alunos conseguiram fazer corresponder corretamente 7 peças; 4 alunos conseguiram fazer corresponder corretamente 6 peças; 2 alunos conseguiram fazer corresponder apenas 5 peças; nenhum aluno conseguiu fazer corresponder corretamente apenas 4 ou menos peças ao número de peixes pescados.

Quanto ao segundo parâmetro, constata-se que: 8 alunos pintaram corretamente as barras do gráfico, respeitando os respetivos limites; 13 alunos pintaram um pouco fora dos limites e apenas 3 crianças pintaram muito fora dos limites das figuras.

No que concerne às cotações finais, verifica-se que: 7 alunos obtiveram a cotação máxima, ou seja, 10 valores; 8 alunos obtiveram a cotação de 9,5 valores; 1 aluno obteve a cotação de 9 valores; 2 alunos obtiveram a cotação de 8,5 valores; 2 alunos obtiveram 7,5 valores; dois alunos obtiveram 7 valores; 1 aluno obteve 6,5 valores e 1 aluno obteve a cotação de 6 valores, sendo esta a cotação mais baixa obtida nesta atividade.

3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico

Na Figura 13 apresentam-se os resultados da avaliação do domínio da Matemática, em gráfico circular.

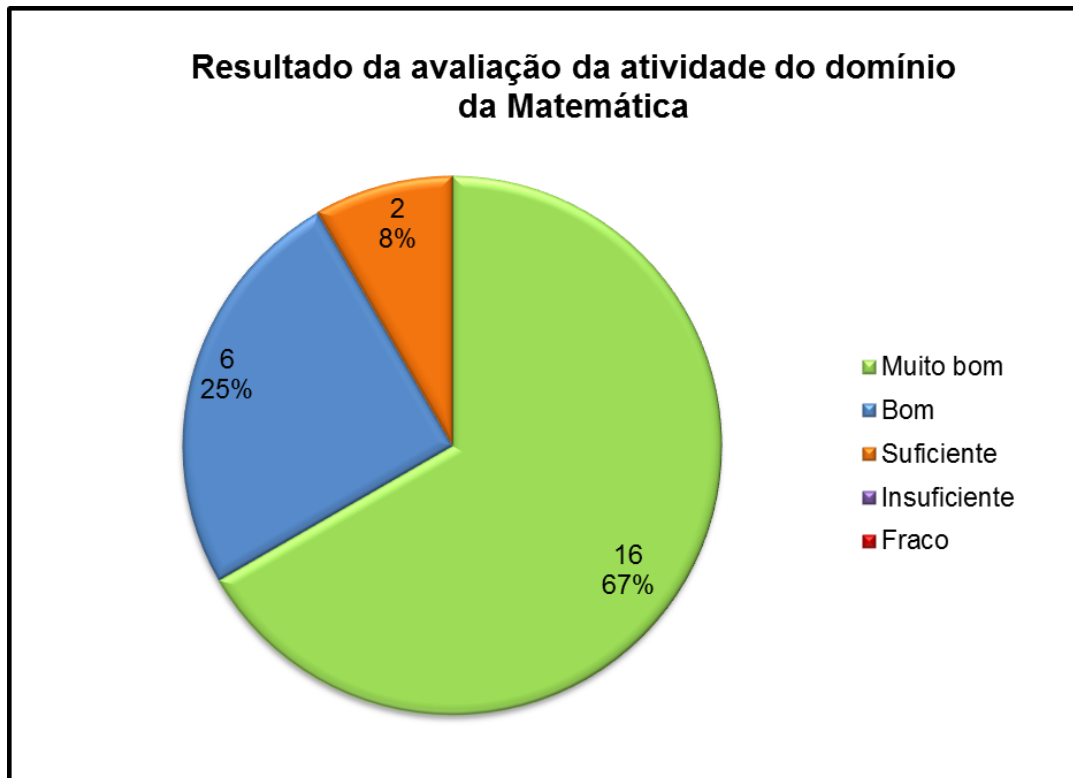


Figura 13 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Matemática

3.3.6 Análise do gráfico

Após a análise do gráfico representado pela Figura 13, pode-se concluir que nesta atividade: 67% dos alunos alcançou a classificação de Muito Bom; 25% dos alunos obteve a classificação de Bom e 8% obteve a classificação de Suficiente, sendo que nenhum aluno obteve a classificação de Insuficiente ou Fraco.

Deste modo, é evidente o predomínio do número de crianças que obtiveram Bom e Muito Bom, em que apenas duas crianças, de um total de 24, obtiveram a classificação de Suficiente. Pode-se também verificar que a totalidade da turma obteve classificação positiva.

Através desta avaliação, pode-se concluir que a maioria das crianças demonstrou capacidade de mobilizar adequadamente os seus conhecimentos para realizar a atividade proposta, pois conseguiram fazer corresponder corretamente as peças de Cuisenaire ao número de peixes pescados.

3.4. Avaliação da atividade da área de Estudo do Meio

3.4.1. Contextualização da atividade

Esta atividade foi realizada no decorrer do estágio que realizei na turma do 3.º Ano A e foi desenvolvida no dia 8 de Abril de 2011, no âmbito de uma manhã de aulas que planifiquei e que incidiu sobre a temática da classe dos peixes. A atividade foi realizada por toda a turma, ou seja, 17 alunos e teve a duração de 60 minutos.

Apresentarei uma proposta de trabalho (Anexo 3) que foi realizada como forma de sistematização e consolidação da matéria abordada na aula de Estudo do Meio, nomeadamente as principais características da classe dos peixes.

A referida proposta de trabalho é constituída por dois exercícios, o primeiro consiste num texto lacunar e o segundo num exercício para legendar uma figura.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

De seguida apresento os parâmetros e respetivos critérios definidos para a avaliação desta atividade.

1. Completar o texto lacunar: neste parâmetro pretende-se que os alunos preencham corretamente todos os espaços do texto lacunar, com base nos conceitos abordados ao longo da aula.

Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram os seguintes:

- 1.1. Completou todos os espaços corretamente;
- 1.2. Completou 5 espaços corretamente;
- 1.3. Completou 4 espaços corretamente;
- 1.4. Completou 3 espaços corretamente;
- 1.5. Completou 2 espaços corretamente;
- 1.6. Completou 1 espaço corretamente;
- 1.7. Não completou nenhum espaço corretamente.

2. Legendar a figura: neste parâmetro pretende-se que os alunos façam a legenda da figura de um peixe, identificando os respetivos constituintes.

Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram os seguintes:

- 2.1. Legendou corretamente todos os constituintes;
- 2.2. Legendou corretamente 7 a 8 constituintes;

- 2.3. Legendou corretamente 5 a 6 constituintes;
 - 2.4. Legendou corretamente 3 a 4 constituintes;
 - 2.5. Legendou corretamente 2 constituintes;
 - 2.6. Legendou corretamente 1 constituinte;
 - 2.7. Não legendou corretamente nenhum constituinte.
3. Escrever as palavras corretamente: neste parâmetro pretende-se que os alunos escrevam todas as palavras corretamente, sem erros ortográficos. Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram os seguintes:
- 3.1. Não deu erros ortográficos;
 - 3.2. Deu erros ortográficos.
4. Fazer letra legível: neste parâmetro pretende-se que os alunos escrevam todas as palavras com letra legível.
- 4.1. Fez letra legível;
 - 4.2. Não fez letra legível.

No Quadro 19 apresenta-se numa grelha as cotações atribuídas aos parâmetros e critérios acima definidos na referida proposta de trabalho.

Quadro 19 – Grelha de critérios e cotações

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Completar o texto lacunar	1.1. Completou todos os espaços corretamente	4	4
	1.2. Completou 5 espaços corretamente	3,5	
	1.3. Completou 4 espaços corretamente	3	
	1.4. Completou 3 espaços corretamente	2,5	
	1.5. Completou 2 espaços corretamente	2	
	1.6. Completou 1 espaço corretamente	1,5	
	1.7. Não completou nenhum espaço corretamente	0	
2. Legendar a figura	2.1. Legendou corretamente todos os constituintes	4	4
	2.2. Legendou corretamente 7 a 8 constituintes	3,5	
	2.3. Legendou corretamente 5 a 6 constituintes	3	
	2.4. Legendou corretamente 3 a 4 constituintes	2,5	
	2.5. Legendou corretamente 2 constituintes	2	
	2.6. Legendou corretamente 1 constituinte	1,5	
	2.7. Não legendou corretamente nenhum constituinte	0	
3. Escrever as palavras corretamente	Não deu erros ortográficos	1	1
	Deu erros ortográficos	0	
4. Fazer letra legível	Fez letra legível	1	1
	Não fez letra legível	0	
Total			10

3.4.3. Grelha de avaliação

No Quadro 20 apresenta-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade da área do Estudo do Meio.

Quadro 20 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade da área de Estudo do Meio

Parâmetros	1							2							3			4			Total
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.			
	4	3,5	3	2,5	2	1,5	0	4	3,5	3	2,5	2	1,5	0	1	0	1	0			
Alunos																					
A	4	-	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	1	-	1	-	9,5		
B	4	-	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	-	0	1	-	8,5		
C	-	3,5	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	-	0	1	-	8		
D	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	0	1	-	9		
E	-	3,5	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	9,5		
F	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	10		
G	-	-	3	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	-	0	-	0	6,5		
H	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	10		
I	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	10		
J	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	0	-	0	8		
K	4	-	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	1	-	1	-	9,5		
L	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	0	9		
M	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	0	1	-	9		
N	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	0	1	-	9		
O	4	-	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	1	-	1	-	9,5		
P	-	3,5	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	0	1	-	8,5		
Q	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	10		
Média aritmética																			9,03		

3.4.4. Descrição da grelha de avaliação

Através da observação do Quadro 20, pode-se verificar que, de um total de 17 alunos: 13 conseguiram preencher corretamente todos os espaços do texto lacunar; 3 alunos preencheram corretamente cinco espaços; apenas 1 aluno conseguiu preencher corretamente quatro espaços e nenhum aluno preencheu corretamente apenas três ou menos espaços.

Relativamente à legenda da figura do peixe, através da observação do quadro anterior, constata-se que 11 alunos legendaram corretamente todos os constituintes do peixe e 6 alunos legendaram corretamente 7 a 8 constituintes do peixe. Não existiu nenhum aluno que apenas conseguisse legendar corretamente 6 constituintes ou menos.

No que concerne ao parâmetro relativo à escrita, 9 alunos não deram erros ortográficos e 14 escreveram com letra legível.

No que concerne às cotações finais, verifica-se que: 4 alunos obtiveram a cotação máxima, ou seja, 10 valores; 8 alunos obtiveram cotação entre 9 e 9,5 valores; 4 alunos obtiveram cotação entre 8 e 8,5 valores; apenas um aluno obteve a cotação de 6,5 valores, sendo esta a cotação mais baixa obtida nesta atividade.

3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico

Na Figura 14 apresentam-se os resultados da avaliação desta atividade em gráfico circular.

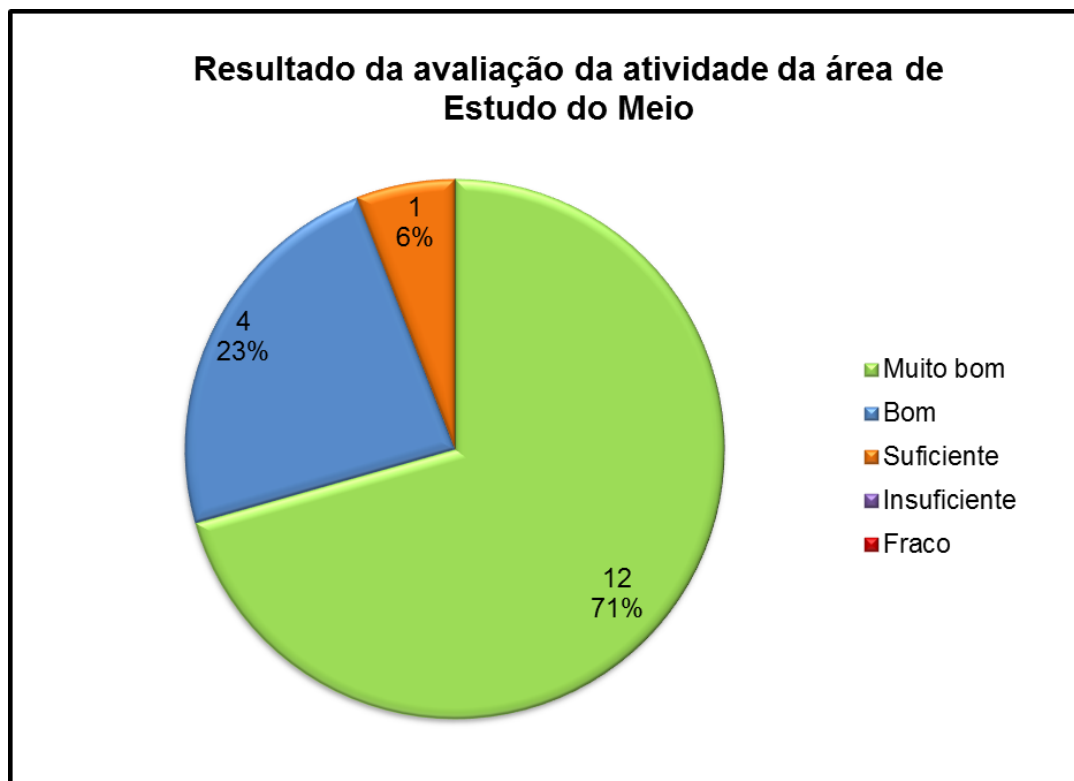


Figura 14 – Resultados da avaliação da atividade da área de Estudo do Meio

3.4.6 Análise do gráfico

Após a análise do gráfico acima apresentado, pode-se verificar que nesta atividade: 71% dos alunos alcançou a classificação de Muito Bom; 25% dos alunos obteve a classificação de Bom; 6% obteve a classificação de Suficiente e nenhum aluno obteve a classificação de Insuficiente ou Fraco.

Deste modo, é evidente o predomínio do número de crianças que obtiveram Bom e Muito Bom, em que apenas uma criança, de um total de 17, obteve a classificação de Suficiente. Pode-se também verificar que a totalidade da turma obteve classificação positiva.

Através desta avaliação, pode-se concluir que a maioria das crianças demonstrou capacidade de mobilizar adequadamente os seus conhecimentos para realizar a atividade proposta, pois conseguiram preencher corretamente os espaços do texto lacunar e legendar a figura do peixe, identificando corretamente os seus constituintes.

3.5. Avaliação da atividade da área de Matemática

3.5.1. Contextualização da atividade

Esta atividade foi realizada no decorrer do estágio que realizei na turma do 3.º Ano A e foi desenvolvida no dia 2 de Maio de 2011, no âmbito de uma manhã de aulas que planifiquei, que incidiu sobre a temática do Rei D. Afonso IV. A atividade foi realizada por toda a turma, ou seja, 17 alunos, e teve a duração de 60 minutos.

A atividade que vou apresentar é composta por uma proposta de trabalho (Anexo 4) que foi realizada como forma de sistematização e consolidação da matéria abordada na aula de Matemática, nomeadamente a revisão do conceito de área e a introdução do conceito de áreas equivalentes, recorrendo ao material estruturado Cuisenaire.

A referida proposta de trabalho é constituída por dois exercícios, cada um com duas alíneas. No exercício 1 é solicitado aos alunos que preencham a área de uma figura com peças de Cuisenaire e descubram se essa área é equivalente à área de uma figura já apresentada. No exercício 2 é solicitado o cálculo da área de duas figuras apresentadas de modo a verificarem se são figuras com áreas equivalente ou não.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

De seguida apresento os parâmetros e respetivos critérios definidos para a avaliação desta atividade.

1. Preencher a figura com peças de Cuisenaire: neste parâmetro pretende-se que os alunos preencham corretamente a figura apresentada com peças de Cuisenaire.

Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram os seguintes:

- 1.1. Preencheu a figura corretamente;
- 1.2. Preencheu a figura incorretamente;
- 1.3. Não preencheu a figura.

2. Indicar se as figuras têm áreas equivalentes: neste parâmetro pretende-se que os alunos indiquem se as figuras têm ou não áreas equivalentes.

Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram os seguintes:

- 2.1. Indicou que as figuras têm áreas equivalentes;

- 2.2. Indicou que as figuras não têm áreas equivalentes;
- 3. Calcular a área do tampo da mesa 1: neste parâmetro pretende-se que os alunos calculem corretamente a área do tampo da mesa 1.
Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram os seguintes:
 - 3.1. Calculou a área do tampo da mesa 1 corretamente;
 - 3.2. Calculou a área do tampo da mesa 1 incorretamente;
 - 3.3. Não calculou a área do tampo da mesa 1.
- 4. Calcular a área da mesa 2: neste parâmetro pretende-se que os alunos calculem corretamente a área da mesa 2.
 - 4.1. Calculou a área do tampo da mesa 2 corretamente;
 - 4.2. Calculou a área do tampo da mesa 2 incorretamente;
 - 4.3. Não calculou a área do tampo da mesa 2.
- 5. Indicar se os tampos das mesas têm áreas equivalentes: neste parâmetro pretende-se que os alunos indiquem se as mesas 1 e 2 têm áreas equivalentes ou não.
 - 5.1. Indicou que as figuras têm áreas equivalentes;
 - 5.2. Indicou que as figuras não têm áreas equivalentes.
- 6. Dar respostas completas: neste parâmetro pretende-se que os alunos apresentem respostas completas a todas as questões.
 - 6.1. Deu respostas completas a todas as questões;
 - 6.2. Deu respostas completas a 2 questões;
 - 6.3. Deu respostas completas a 1 questão;
 - 6.4. Não deu respostas completas.

No quadro seguinte (Quadro 21) apresentam-se as cotações atribuídas aos parâmetros e critérios acima definidos.

Quadro 21 – Grelha de critérios e cotações

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Preencher a figura com peças de Cuisenaire	1.1. Preencheu a figura corretamente	1,5	1,5
	1.2. Preencheu a figura incorretamente	1	
	1.3. Não preencheu a figura	0	
2. Indicar se as figuras têm áreas equivalentes	2.1. Indicou que as figuras têm áreas equivalentes	1,5	1,5
	2.2. Indicou que as figuras não têm áreas equivalentes	30	
3. Calcular a área da mesa 1	3.1. Calculou a área do tampo da mesa 1 corretamente	2	2
	3.2. Calculou a área do tampo da mesa 1 incorretamente	0,5	
	3.3. Não calculou a área do tampo da mesa 1	0	
4. Calcular a área da mesa 2	4.1. Calculou a área do tampo da mesa 2 corretamente	2	2
	4.2. Calculou a área do tampo da mesa 2 incorretamente	0,5	
	4.3. Não calculou a área do tampo da mesa 2	0	
5. Indicar se as mesas têm áreas equivalentes	5.1. Indicou que as figuras têm áreas equivalentes	1,5	1,5
	5.2. Indicou que as figuras não têm áreas equivalentes	0	
6. Dar respostas completas	6.1. Deu respostas completas a todas as questões	1,5	1,5
	6.2. Deu respostas completas a 2 questões	1	
	6.3. Deu respostas completas a 1 questão	0,5	
	6.4. Não deu respostas completas	0	
Total			10

3.5.3. Grelha de avaliação

No Quadro 22 apresenta-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade da área de Matemática.

Quadro 22 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade da área de Matemática

Parâmetros	1			2			3			4			5			6				Total
	1.1.		1.2.	1.3.	2.1.	2.1.	2.1.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.	4.2.	4.3.	5.1.	5.2.	6.1.	6.2.	6.3.	6.4.	
	1,5	1	0	1,5	0	2	0,5	0	2	0,5	0	2	0,5	0	1,5	1	0,5	0		
Alunos																				
A	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10
B	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10
C	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10
D	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	-	1	-	9,5
E	-	1	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	9,5
F	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	-	0,5	-	1,5	-	-	1	-	8
G	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	-	0,5	-	1,5	-	-	1	-	8
H	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10
I	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10
J	-	1	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	-	1	-	9
K	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	-	0,5	-	1,5	-	-	-	0,5	7,5
L	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10
M	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10
N	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10
O	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	-	1	-	9,5
P	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10
Q	1,5	-	-	1,5	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10
Média aritmética																			9,47	

3.5.4. Descrição da grelha de avaliação

Através da observação do quadro anterior (Quadro 22), pode-se verificar que, de um total de 17 alunos, 15 conseguiram preencher corretamente a figura com peças de Cuisenaire e todos os alunos indicaram corretamente que as duas figuras tinham áreas equivalentes.

Relativamente ao exercício de cálculo de áreas, todos os alunos calcularam corretamente a área da primeira figura (mesa 1) e no que respeita à segunda figura (mesa 2), 14 alunos calcularam corretamente a sua área e 3 alunos calcularam-na incorretamente. A totalidade da turma, ou seja, 17 alunos indicou corretamente que as duas figuras (mesa 1 e mesa 2) tinham áreas equivalentes. Por último, e no que concerne à apresentação de respostas completas, pode-se verificar que 11 alunos apresentaram respostas completas a todas as questões, 5 alunos apenas o fizeram em duas questões e somente 1 aluno apresentou resposta completa apenas a uma questão e zero alunos não deram respostas completas.

No que concerne às cotações finais, verifica-se que: 10 alunos obtiveram a cotação máxima, ou seja, 10 valores; 4 alunos obtiveram cotação entre 9 e 9,5 valores; 2 alunos obtiveram a cotação de 8 valores e apenas um aluno obteve a cotação de 7,5 valores, sendo esta a cotação mais baixa obtida nesta atividade.

3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico

No gráfico circular da Figura 15 apresentam-se os resultados da avaliação da atividade da área de Matemática.

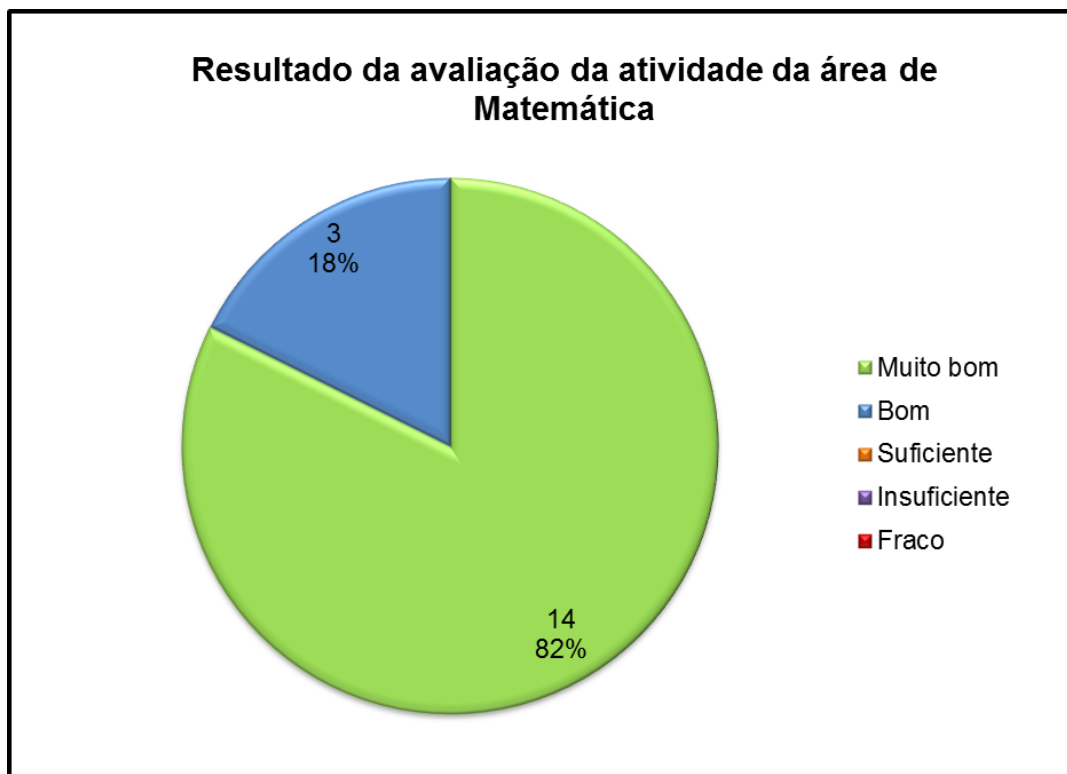


Figura 15 – Resultados da avaliação da atividade da área de Matemática

3.5.6 Análise do gráfico

Após a análise do gráfico acima apresentado, pode-se verificar que nesta atividade, 82% dos alunos alcançou a classificação de Muito Bom e 18% obteve a classificação de Bom. Nenhum aluno obteve a classificação de Suficiente, Insuficiente ou Fraco.

Deste modo, a totalidade da turma obteve uma classificação positiva e bastante satisfatória.

Através desta avaliação, pode-se concluir que a maioria das crianças do grupo demonstrou capacidade de mobilizar adequadamente os seus conhecimentos para realizar a atividade proposta, pois 14 alunos responderam acertadamente a todas as questões.

REFLEXÃO FINAL

1. Considerações finais

Agora que terminei o estágio profissional sinto que é essencial refletir de uma forma mais geral sobre a experiência que vivi durante todo este período, realçando os pontos fortes e algumas limitações que senti ao longo do mesmo. O balanço que faço de todo o estágio é muito positivo, pois constituiu uma fase de grande crescimento para a minha formação quer pessoal, quer profissional, na medida em que foi um momento de interação com a realidade escolar, de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos, pelo que considero ter superado os desafios através de um questionamento sistemático do meu trabalho, numa postura de autoformação.

A oportunidade de contactar com diversas realidades e ambientes de sala de aula, bem como de intervir e trabalhar com turmas heterogéneas e de todas as idades foi muito importante para mim, pois permitiu-me testar os meus limites e reconhecer as minhas limitações, proporcionando-me assim várias vivências para o exercício futuro da profissão docente.

Conforme refere Dewey, citado por Alarcão & Tavares (2003, p. 19), a “formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática”, sendo que o mesmo autor distinguia dois objetivos para a componente prática: “a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; b) permitir que os professores desenvolvem as “ferramentas” necessárias à execução da sua profissão” (Dewey, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 19). A realização deste estágio profissional permitiu-me alcançar estes objetivos, pois pude aplicar na prática o que até aqui só tinha aprendido na teoria e ao mesmo tempo, experimentar diferentes metodologias e desenvolver as minhas capacidades, atitudes e valores em contexto de sala de aula.

Acrescento que aprendi muito com todos os educadores e professores com quem contactei, bem como com as crianças de todos os grupos por onde passei, e acredito que fui também capaz de promover algumas aprendizagens, tal como eu aprendi com o que observei, conheci e vivenciei.

Não quero deixar de referir que considero que o facto de ter tido oportunidade de trabalhar com crianças de faixas etárias tão variadas foi muito importante para mim. Pude verificar que cada faixa etária apresenta um grau de maturação específico, correspondente ao desenvolvimento de competências cognitivas, relacionais e pessoais também específicas e características de cada idade. Assim, ao longo do

estágio profissional pude, não só perceber essas especificidades de cada faixa etária, mas também aprender a adequar a minha postura e atuação a cada uma delas. Tendo em conta que este se trata de um Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, penso que esta oportunidade foi muito relevante.

Outro aspeto fundamental que me marcou ao longo de toda esta experiência foi sem dúvida o trabalho em equipa. Apesar de ser um estágio avaliado com carácter individual, não deixei de estar inserida numa equipa com quem aprendi muito. Mais uma vez tive oportunidade de compreender o quão é importante estarmos acompanhados por pessoas que nos ajudam, apoiam e nos fazem melhorar constantemente. Se tal não acontecesse, certamente este processo não teria sido vivido da mesma forma. O facto de ter contactado com professores já com muita experiência, não só nos Jardins-Escolas como na Escola Superior de Educação, foi uma mais-valia para a minha formação e para as aprendizagens que progressivamente fui adquirindo.

Foi na prática, no contacto direto com os alunos, que aprendi. É pois no contexto real, com todos os constrangimentos, todos os receios, todas as contrariedades, que se aprende um pouco da profissão. Penso que ser professor é passar por saber escolher, por saber decidir, ter em conta os outros e nós próprios e ter a capacidade de aceitar as críticas, tendo consciência dos erros que cometemos, de modo a poder ultrapassá-los, aprendendo com essas situações.

2. Limitações

No que diz respeito às limitações sentidas ao longo de todo o período de estágio, estas foram poucas e não impediram o bom desenvolvimento do mesmo. A primeira limitação surgiu logo no início da prática pedagógica. Conforme já referi, realizei a minha formação base, ou seja, a Licenciatura em Educação Básica noutra escola superior de educação, pelo que nunca tinha efetuado estágios, nem contactado com a realidade educativa dos Jardins-Escolas João de Deus. Deste modo, o início do estágio foi marcado por algum receio e ansiedade da minha parte, pois não conhecia as metodologias praticadas nos Jardins-Escolas e não sabia se me iria conseguir integrar facilmente.

No entanto, esta limitação desapareceu logo nos primeiros dias de estágio, pois a forma como fui recebida e acolhida, não só pelos professores da Escola Superior de Educação João de Deus e pelos meus colegas, como também pelos

elementos dos Jardins-Escolas por onde passei, fizeram-me sentir parte integrante desta comunidade educativa, facilitando assim a minha adaptação à mesma.

Na elaboração deste relatório, a principal limitação que senti prendeu-se com a gestão do tempo disponível para o mesmo. Uma vez ser aluna do pós-laboral e estar a trabalhar durante o dia, nem sempre foi fácil conciliar a prática pedagógica, as aulas, o emprego e as pesquisas bibliográficas, bem como a elaboração do relatório.

Não queria deixar de referir outra limitação que senti, que se prendeu com o horário da biblioteca, em particular durante os períodos de interrupção letiva, bem como a falta de alguns livros que estavam requisitados por longos períodos de tempo, por vezes, pela mesma pessoa.

Não obstante, em suma, este foi um período de grandes aprendizagens e de grandes emoções. Os momentos marcados por alguns anseios foram ultrapassados e no fim ficou a sensação de saudade e de que esta foi uma experiência verdadeiramente importante, que nunca esquecerei.

3. Novas pesquisas

Apesar de ter aprendido muito ao longo de toda a minha formação, sei que este é apenas o início de um longo caminho que espero percorrer e ao longo do qual ainda terei muito para aprender. Tenciono ser uma profissional atualizada e interessada, pelo que pretendo continuar a estudar e a pesquisar sobre os mais variados assuntos relacionados com a educação.

De entre esta área tão vasta, vou procurar aprofundar os meus conhecimentos em assuntos mais específicos que me fascinam e preocupam, como por exemplo a área das necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (Coord.). (2002). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P. Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Abreu, M. D. (2005). *Currículo e diferenciação. Um contributo para a organização das aprendizagens na língua estrangeira*. Lisboa: Texto Editores.
- Afonso, M. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar, boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico: das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na 1.ª infância: atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.). *Supervisão pedagógica – princípios e práticas*. Brasil: Editora Papirus.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alonso, L. & Roldão, M.C. (2005). *Ser professor de 1º ciclo construindo a profissão*. Braga: Universidade do Minho, IEC e Almedina.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.

- Alves, M. P. C. (2002). *A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. In A. F. B. Moreira, e E. F. Macedo (eds). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, S., B., M. (2004). *Expressão musical: significados e significantes. Perspectiva vivencial no jardim de infância*. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Antunes, C. (2003). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições Asa.
- Aranão, I. V. D. (1996). *A Matemática através de brincadeiras e jogos*. São Paulo: Papirus.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Azevedo, M. (2000). *Teses, relatórios e trabalhos escolares sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E. M., Freitas M. J. & Leite C. (2004). *Planificações - novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições ASA.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Calado, S. S. & Ferreira, S. C. R. (2005). *Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados*. Recuperado em 2012, abril, 12, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
- Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F. (2009b). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Dissertação de doutoramento. Málaga. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Education.
- Campos, L. & Veríssimo, L. (2010). *Aprender a educar. Guia para pais e educadores*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Canavarro, J. M. P., Pereira, A. I. F. & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Cardoso, M., Peixoto, M., Serrano, M. & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, L. (2000). *Sussu e o grafismo*. Porto: Editora Educação Nacional.

Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cerquetti-Aberkane, F. & Berdonneau, C. (1997). *O ensino da matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Coll, C. & Derek, E. (1998). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.

Colomina, R. & Onrubia, J. (2004). Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In C. Coll, Á. Marchesi e J. Palácios e Colaboradores (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar*, volume 2. Porto Alegre: Artmed.

Condemarín, M. & Chadwick, M. (1986). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Dessaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Despacho normativo n.º30/2001, de 22 de junho - Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico.

- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Diniz, M. A. S. (2001). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua – desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.
- Fabregat, C., H. & Herrero Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Fernandes, J. A. (1983). *Manual de educação ambiental*. Lisboa: Secretaria de Estado do Ambiente Comissão do Ambiente.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fonseca, A. (2008). Emergência da leitura e da escrita. Processos de ensino e aprendizagem. In M. J. C. R. M. (Coord.). *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*. Chamusca, Portugal: Edições Cosmos.
- Fourez, G., Maingain, A. & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores do ensino básico e secundário*. Lisboa: Edições Asa.
- Gonçalves, F., Pereira, R., Azeiteiro, U. M. M. & Pereira, M. J. V. (2007). *Atividades práticas em ciência e educação ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. São Paulo: Papirus.

Lahora, C. (2008). *Atividades matemáticas na pré-escola para crianças dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Papa-letras.

Lopes, J. A. (Ed.). (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância. Manual de actividades*. Lisboa: Edições Asa.

Lorenzato, S. (2006). *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas, Brasil: Autores Associados.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Recuperado em 2011, Fevereiro 19, de <http://www.angelfire.com/mo/giulli/pesq.html>

Magalhães, V., F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa e A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da história. Património e história local*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira F., Vieira C., Vieira R., Rodrigues A. & Couceiro F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira F., Vieira C., Vieira R., Rodrigues A., Couceiro F. & Pereira S. J. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Matos, J. M. & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta

Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). *Reorganização curricular do ensino básico. Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas – 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007). *Novo programa de matemática no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e visitas de estudo. In A. D. Carvalho (Org.) *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2005). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Pacheco, J. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pagarete, M. J. (2008). A construção do conhecimento matemático pelas crianças das primeiras idades. In M. J. C. R. Marques (Coord.). *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*. Chamusca, Portugal: Edições Cosmos.

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Papalia, D., Olds, S. W. & Fedlman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.

Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

Pérez, M. (s.d.). *O currículo como marco da sociedade do conhecimento*. Madrid: Comunicação apresentada no Seminário Internacional I da Facultad de Educación. Universidade Complutense.

Pérez, M. (s.d.). *Estratégias de aprendizagem na aula. Desenho e avaliação*. Madrid: Comunicação apresentada no Seminário Internacional II. Facultad de Educación. Universidade Complutense.

Ponte, J. P. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/ aprender história*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Quivy, R. & Campenhoudt, V. L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa: ASA.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, M. P. I. F. C. P (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de doutoramento. Málaga. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Education.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. actividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reys, M. J. A. (2010). *O não também ajuda a crescer. Como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rizzo, G. (2001). *Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Rodari, G. (2006). *Gramática da fantasia. Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Roldão, M. C. (1995). *O estudo do meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanchis, S. (2007). *Actividades de expressão motora na pré-escola*. Lisboa: Papa-Letras
- Santana, I. (2000). *A aprendizagem da escrita e da leitura no 1.º ano de escolaridade*. Infância e Educação 1 , pp.125-151.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmiento, T. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, J. M. (2002). *Educação pelo movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Serrazina, L. & Matos, J. (1988) *O geoplano na sala de aula*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Silva, M. E. (2008). A escrita de textos: da teoria à prática. In O. Sousa & A. Cardoso (Coord.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silveira-Botelho, T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Málaga: Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Sim-Sim, I. Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 2.º Volume – drama e dança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluación guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, S. A.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vilela, J. (2004). *Quando as crianças não dormem*. Recuperado em 2011, Fevereiro 20, de http://agrupamentoportal.drealentejo.pt/aeep/agrupamento/paginas/pais/pais_dormir
- Zabala, A. (1998). *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1998a). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1998b). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

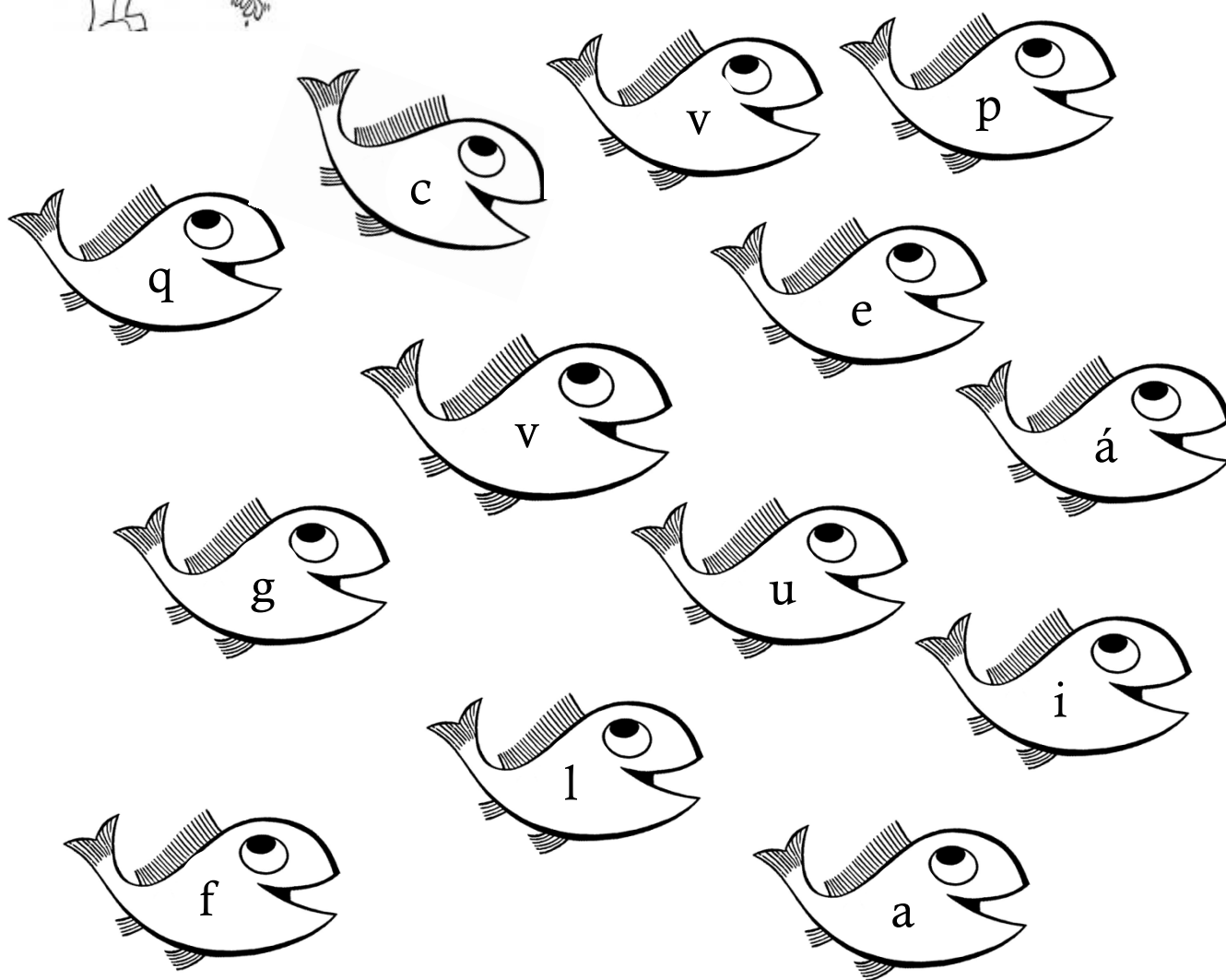
ANEXO 1

Jardim-Escola João de Deus de Albarraque

1. Pinta os peixes que o menino terá de pescar para formar a seguinte palavra:



água



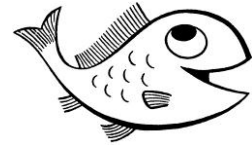
Nome: _____ Data: _____

ANEXO 2

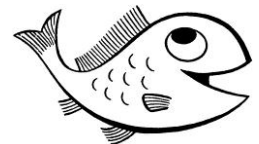
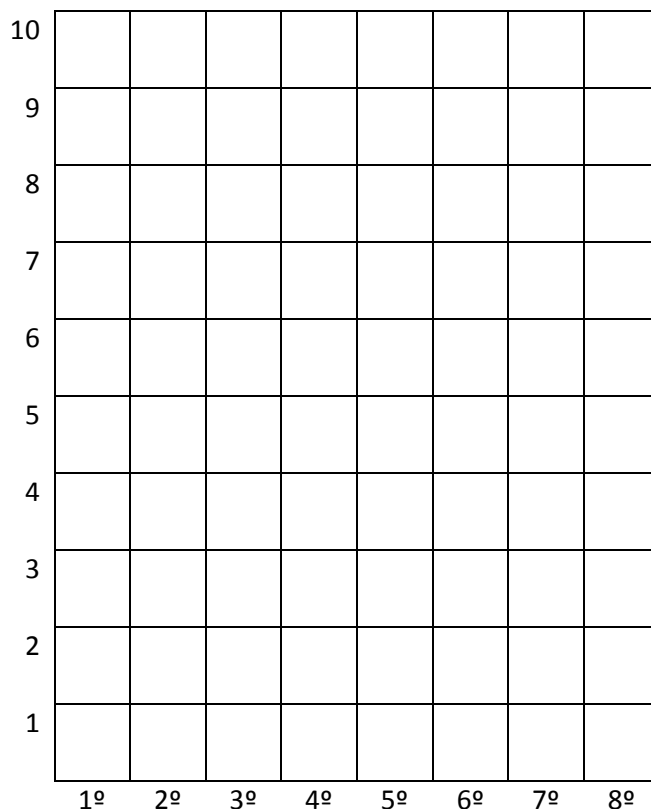
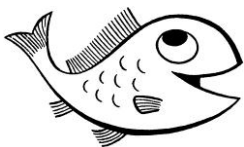
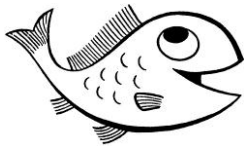
Jardim-Escola João de Deus de Albarraque

1. Representa fazendo um gráfico de barras de acordo com o número de peixes pescados por cada menino. Utiliza e faz corresponder as cores e valores das peças do Cuisenaire.

- 1º - 4 peixes (dois pares de peixes);
- 2º - 2 peixes (metade do número de peixes do primeiro menino);
- 3º - 5 peixes (meia dezena de peixes);
- 4º - 10 peixes (o dobro do número de peixes do menino anterior);
- 5º - 6 peixes (meia dúzia de peixes);
- 6º - 3 peixes (metade do número de peixes do menino anterior);
- 7º - 9 peixes (o número de peixes correspondente ao valor da peça azul do Cuisenaire);
- 8º - 7 peixes (menos dois peixes que o menino anterior).



2. Retira as peças e pinta os quadrados correspondentes.



Nome: _____ Data: _____

ANEXO 3

Nome: _____ Data: ____/____/____

OS PEIXES

1. Completa o texto, preenchendo os espaços em branco, com base no que te foi explicado.

Os peixes vivem na _____ e respiram através de _____.

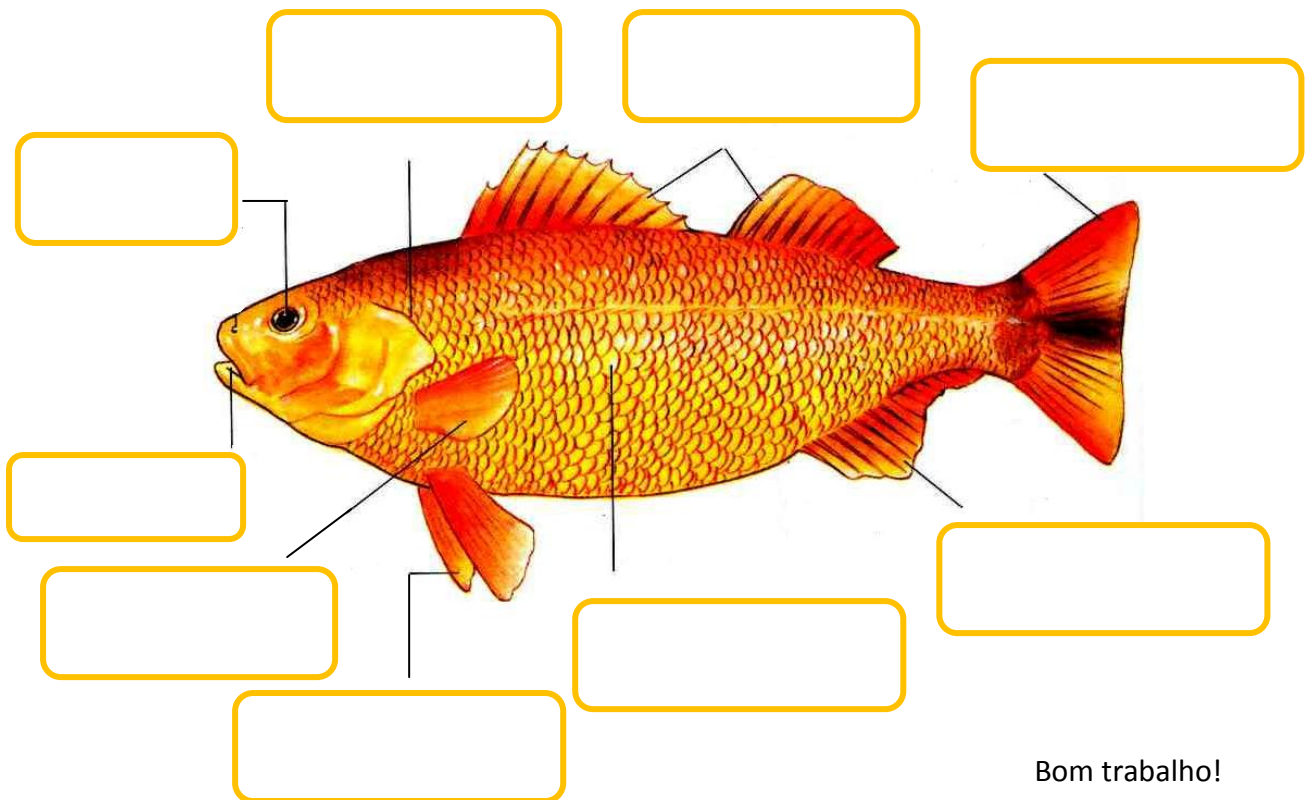
A maioria dos peixes possui o corpo coberto de _____ e têm forma _____.

Para se deslocarem, os peixes utilizam _____.

Quanto ao tipo de reprodução, a maioria dos peixes é _____.

barbatanas fusiforme ósseos brânquias terra
água ovíparo escamas asas

2. Legenda a figura, relembrando os constituintes do peixe que observaste.



Bom trabalho!

ANEXO 4

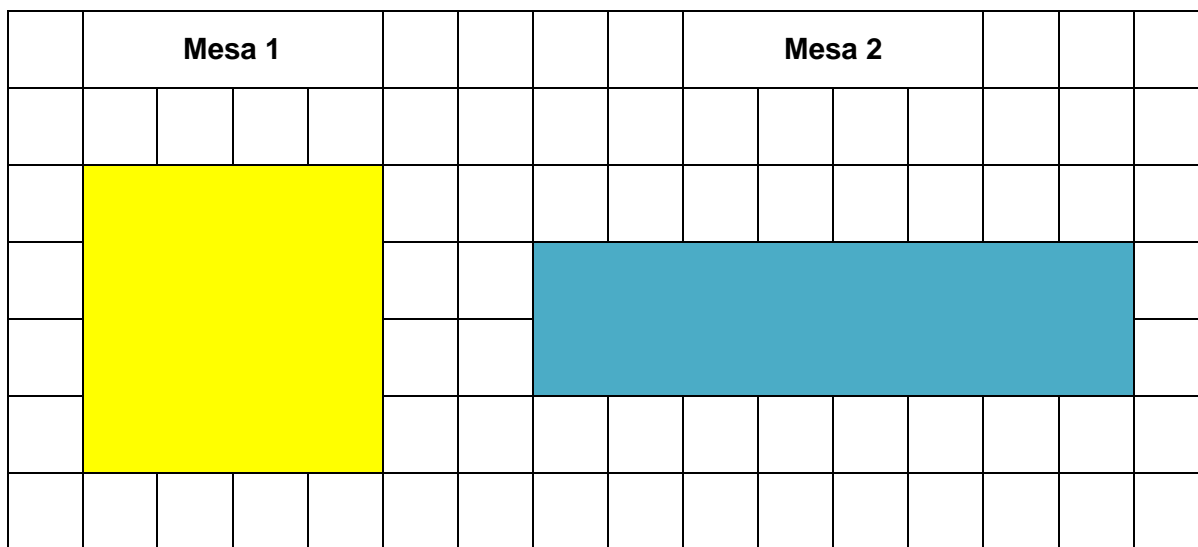
Proposta de Trabalho – Matemática

1. A Figura 1 representa um monumento que poderia ter sido mandado construir por D. Afonso IV, quando foram descobertas as Ilhas Canárias. Observa-o e responde às questões.



R: _____

2. As figuras seguintes representam os tampos de duas mesas que existiam no castelo de D. Afonso IV. Observa-as e responde às questões.



2.1. Sabendo que o lado de cada quadrícula mede 1 cm de comprimento, calcula a área do tampo da Mesa 1 e a área do tampo da Mesa 2.

[illegible]

R: _____

2.2. Os tampos das duas mesas têm áreas equivalentes? Justifica a tua resposta.

Bom Trabalho!

Atividade proposta pela aluna estagiária Ana Dias